

Madeleine Leitz

**Das religionspädagogische Konzept „Godly Play“
an Schulen für Erziehungshilfe**

<http://opus.bsz-bw.de/hsrt/>

© Madeleine Leitz 2013

ERSTE STAATSPRÜFUNG
FÜR DAS LEHRAMT AN SONDERSCHULEN

15. Oktober 2013

AN DER
FAKULTÄT FÜR SONDERPÄDAGOGIK
DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE LUDWIGSBURG
IN VERBINDUNG MIT DER UNIVERSITÄT TÜBINGEN
MIT SITZ IN REUTLINGEN

WISSENSCHAFTLICHE HAUSARBEIT

THEMA:

Das religionspädagogische Konzept „Godly Play“ an Schulen für Erziehungshilfe

REFERNTIN:

Profⁱⁿ Dr. Jutta Schäfer

KORREFERENTIN:

AOR Mag. Dr. Martina Hoanzl

vorgelegt von:

Leitz, Madeleine

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	- 7 -
------------------	-------

Teil I: Theoretische Fundierung	- 11 -
---------------------------------------	--------

1. Literaturarbeit	- 13 -
--------------------------	--------

2. Schüler der Schule für Erziehungshilfe	- 13 -
---	--------

2.1 Entstehung und Störungsverlauf des Sozialverhaltens	- 14 -
---	--------

2.2 Geschlechtsspezifische Einflüsse	- 15 -
--	--------

2.3 Die Familie als Einflussfaktor	- 16 -
--	--------

2.3.1 Die Geschwistersituation	- 17 -
--------------------------------------	--------

2.3.2 Der Erziehungsstil	- 17 -
--------------------------------	--------

2.3.3 Sozioökonomische Verhältnisse	- 18 -
---	--------

2.4 Die Institution Schule als Einflussfaktor	- 19 -
---	--------

3. Religionsunterricht an Schulen für Erziehungshilfe	- 20 -
---	--------

4. Godly Play	- 25 -
---------------------	--------

4.1 Was ist Godly Play	- 26 -
------------------------------	--------

4.2 Die Theologie von Godly Play	- 26 -
--	--------

4.3 Die Pädagogik von Godly Play	- 27 -
--	--------

4.4 Der strukturelle Aufbau der Praxis	- 28 -
--	--------

4.4.1 Der Raum	- 28 -
----------------------	--------

4.4.2 Die Personen	- 29 -
--------------------------	--------

4.4.3 Die Zeit	- 30 -
----------------------	--------

4.4.4 Die Geschichtengattungen	- 32 -
--------------------------------------	--------

4.5 Godly Play in der Schule - allgemein	- 34 -
--	--------

5. Godly Play im Religionsunterricht an Schulen für Erziehungshilfe – Theoretische Begründungen der Umsetzung	34 -
5.1 Wertschätzung jedes einzelnen	35 -
5.2 Identitätsbildung durch existenzielle Fragen und Erfahrungen mit dem Glaube ...	37 -
5.3 Der geschützte Raum	39 -
5.4 Die Stille aushalten.....	40 -
5.5 Die zeitliche Struktur und wiederkehrende Rituale	42 -
5.6 Das Spiel und die dazugehörigen Materialien.....	43 -
5.7 Die Kommunikation.....	44 -
6. Zwischenfazit.....	46 -

Teil II: Empirische Studie - 47 -

1. Empirisches Arbeiten	49 -
1.1 Feldexperiment.....	49 -
1.2 Beobachtung und Videostudie	50 -
1.3 Mündliche Befragungen.....	50 -
2. Vorstellung der Probanden-Klasse	51 -
3. Begründung der ausgewählten Geschichten	55 -
3.1 Das Gleichnis vom guten Hirten	55 -
3.1.1 Zum Hintergrund.....	55 -
3.1.2 Zum Material.....	57 -
3.2 Die große Familie.....	57 -
3.2.1 Zum Hintergrund.....	57 -
3.2.2 Zum Material.....	59 -
4. Durchführungsbeschreibung	59 -
5. Kriterienkatalog für die Videoanalyse	60 -

6. Ergebnisse der Videoanalyse.....	62 -
6.1 Erste Einheit: Das Gleichnis vom verlorenen Schaf	62 -
6.2 Zweite Einheit: Die große Familie	67 -
7. Ergebnisse der Interviews	72 -
7.1 Lehrer	73 -
7.2 Schüler.....	74 -
7.3 Persönlicher Eindruck	74 -
8. Interpretation auf Basis der Videoanalyse, der Interviews und des persönlichen Eindrucks - und daraus folgende Hypothesen.....	77 -
 Gesamtfazit und Ausblick	 85 -
 Quellen	 89 -
Literatur	89 -
Internetquellen.....	91 -
Abbildungsverzeichnis.....	92 -
 Anhang.....	 93 -
 I Elternbrief	 95 -
II Videoanalyse.....	96
Einheit 1	96
Einheit 2	110
III Interview Leitfaden: Lehrer.....	124 -
IV Transkription Interview mit Lehrer (Herr M.)	125 -
V Interview Leitfaden: Schüler	131 -

L.....**Fehler! Textmarke nicht definiert.**

M.**Fehler! Textmarke nicht definiert.**

J.....**Fehler! Textmarke nicht definiert.**

A.**Fehler! Textmarke nicht definiert.**

R.....**Fehler! Textmarke nicht definiert.**

Mo.**Fehler! Textmarke nicht definiert.**

K.**Fehler! Textmarke nicht definiert.**

„Man kann einen Menschen nicht lehren, man kann ihm nur helfen, es in sich selbst zu entdecken.“

~ Galileo Galilei ~

Einleitung

Godly Play ist ein religionspädagogisches Konzept, das zum Entdecken und Staunen einlädt. Es geht nicht darum, Gott und die Religion zu lehren, sondern sie erfahrbar zu machen und den Menschen dabei zu helfen, es in sich selbst zu entdecken, wie es schon Galileo Galilei gesagt hat.

Durch Godly Play hat man die Möglichkeit, auf eine ganz andere Art, mit Gott eine Beziehung einzugehen. Dabei ist der Glaube immer ein Geschenk Gottes an die Menschen. Man kann nicht mehr glauben als andere oder sich durch mehr Anstrengung mehr Glaube aneignen. Daher basiert das Konzept auf einer Einladung, zu der man sich freiwillig entscheiden darf.

Das Konzept hat seine Wurzeln in den U.S.A. in ganz verschiedenen Bereichen der Kinder- und Jugendarbeit. Jerome W. Berryman, welcher den Namen geprägt hat, verknüpft Elemente der Maria Montessori Pädagogik mit seinen Erfahrungen als Theologe und erschuf ein nicht konfessionell gebundenes Konzept. Durch die einfache Sprache, dem Hauptaugenmerk auf den Materialien und die wiederkehrende Struktur, ermöglicht Godly Play einen Zugang zu Gott und somit auch zu sich selbst. Diese Rahmenbedingungen öffnen das Konzept für jeden, Jung und Alt, Menschen mit und ohne Beeinträchtigung, Menschen mit und ohne religiöser Erziehung und Vorerfahrung. Es verhilft zu einer Identitätsbildung und einer neuen Sichtweise auf Gott, die Welt und darüber hinaus. Dabei kann jedes Mal etwas Neues entdeckt werden, immer in Abhängigkeit zur derzeitigen Verfassung.

Godly Play hat seine festen Strukturen, die man erlernen kann. Beispielsweise gibt es einen fest eingerichteten Raum, in dem Godly Play stattfindet, ebenso eine bestimmte Art und Weise wie die Geschichten gespielt und erzählt werden. Dennoch sind all diese Strukturen anpassbar an jeweilige äußere Bedingungen, die eine direkte Übertragung eventuell nicht möglich machen, wie z.B. im Religionsunterricht an der Schule. Selten verfügen die Religionslehrer und Religionslehrerinnen über einen eigenen Klassenraum, den sie ganz nach den Vorstellungen Berrymans ausstatten können. Ebenso sind die Religionsstunden meist keine Doppelstunden, so dass eine ganze Einheit am Stück nicht möglich ist. Dennoch ist dies

keine Begründung, Godly Play nicht an Schulen einzusetzen. Immer mehr Lehrpersonen absolvieren den ErzählerInnenkurs für Godly Play und bekommen somit einen tieferen Einblick in das Konzept. Der fünfte Band „Analysen, Handlungsfelder, Praxis“ der Buchreihe von Godly Play, beschäftigt sich mit Erfahrungsberichten aus unterschiedlichen Arbeitsfeldern und zeigt, dass Godly Play immer häufiger Einzug in den Religionsunterricht findet. Doch in manchen Schularten fällt der Religionsunterricht sehr häufig aus oder findet teilweise gar nicht statt. Diese Beobachtung kann man vor allem im Sonderschulwesen und im Speziellen in Schulen für Erziehungshilfe machen. Teilweise sind die Schüler konfessionslos oder muslimisch, oder die Zahl der evangelischen bzw. katholischen Kinder und Jugendlichen ist so gering, dass ein konfessioneller Unterricht nahezu unmöglich ist. Dies sollte jedoch keine Rechtfertigung für den Ausfall des Religionsunterrichtes sein, sondern es sollte sich viel eher mit der Frage des Umgangs mit der Situation beschäftigt werden.

Im Zuge der Inklusion sollte allgemein die Frage gestellt werden, in wie weit der Religionsunterricht aufgeteilt wird, oder ob nicht viel eher alle Schüler gemeinsam über die verschiedenen Religionen, deren Wurzeln und unterschiedlichen Traditionen aufgeklärt und ethische Fragen erörtert werden sollten.

In der vorliegenden Arbeit kann es nicht darum gehen, dieser Frage auf den Grund zu gehen. Viel eher soll es um folgende Aspekte gehen:

- Kann Godly Play für die Schüler der Schule für Erziehungshilfe von Bedeutung sein?
- Wie kann Godly Play im Religionsunterricht an Schulen für Erziehungshilfe einen festen Platz erhalten?

Zur Beantwortung dieser Fragen wird in **Teil I**, anhand einer Literaturlarbeit, die theoretische Fundierung gelegt.

Dabei werden die Themenbereiche Schüler der Schule für Erziehungshilfe, der Religionsunterricht an Schulen für Erziehungshilfe und das Konzept Godly Play näher betrachtet.

Anschließend erfolgt eine eigene Zusammenführung der genannten Bereiche. Mit dieser soll der Einsatz von Godly Play im Religionsunterricht an Schulen für Erziehungshilfe begründet und gerechtfertigt werden.

Das abschließende Zwischenfazit gibt einen Ausblick auf die folgende empirische Arbeit, welche überprüft, ob sich Godly Play in Schulen für Erziehungshilfe umsetzen lässt.

In **Teil II** geht es um eine stichprobenartige Überprüfung der ausgeführten Theorie.

Es wurden zwei komplette Godly Play Einheiten in einer Klasse der Albert-Schweitzer-Schule in Stuttgart mit je einer Geschichte durchgeführt und per Videokamera aufgenommen. Es fand eine Videoanalyse aufgrund eines aufgestellten Kriterienkatalogs statt. Außerdem wurden Interviews mit dem Lehrer und den Schülern selbst geführt. Anschließend wurden durch die Analyse des Videos und der Interviews Hypothesen aufgestellt, welche in einer weiteren Arbeit quantitativ überprüft werden können.

Das abschließende Fazit dient als Verknüpfung der theoretischen und praktischen Teile, welche zu einer Antwort auf die eingangs gestellten Fragen gibt.

In der vorliegenden Arbeit wurde, aufgrund einer besseren Lesbarkeit, ausschließlich die männliche Form gewählt, allerdings sind beide Geschlechter gemeint.

Teil I: Theoretische Fundierung

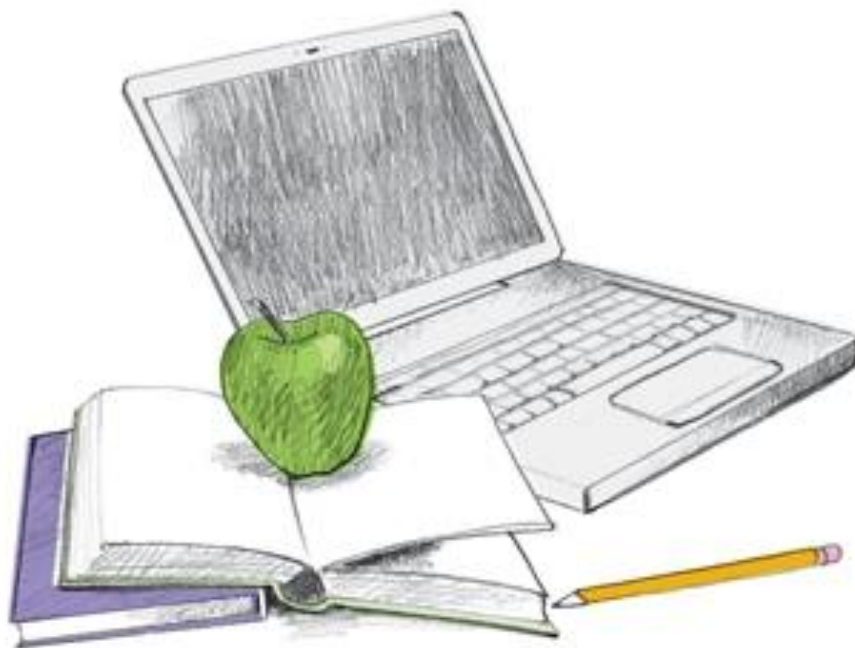


Abb. 1

1. Literaturarbeit

Im ersten Teil der vorliegenden Arbeit erfolgt eine Auseinandersetzung mit der relevanten Literatur.

„Bei einer Literaturarbeit werden – bezogen auf eine spezielle Fragestellung – durch die Sichtung, Klassifikation und Bewertung relevanter wissenschaftlicher Literatur neue Erkenntnisse gewonnen“ (Balzert/Schröder/Schäfer, 2012²: 73).

Es wird ein theoretischer Grundstock gelegt, der auf einer neuen Verknüpfung mit bekannten Fakten basiert (vgl. Balzert/Schröder/Schäfer, 2012²: 73). Die Themenbereiche „Schüler der Schule für Erziehungshilfe“, „Religionsunterricht an Schulen für Erziehungshilfe“ und „das Konzept Godly Play“ werden klassifiziert. Die in der Fachliteratur erwähnten Teile werden dann aufeinander bezogen. Dieser Teil stellt eine eigene Zusammenführung des Bekannten dar und soll Begründung für die empirische Studie in Teil II sein.

2. Schüler der Schule für Erziehungshilfe

„‚Verhaltensgestört‘ oder ‚erziehungsschwierig‘ werden Kinder und Jugendliche genannt, wenn sie als Schüler aggressiv werden, besonders unruhig, besonders laut sind, wenn sie dem Unterricht nicht folgen oder sich in anderer Weise nicht an die Spielregeln der Schule halten, aber gleichzeitig die Leistungsnormen der Schule erfüllen oder zumindest erfüllen könnten“ (Mand, 2003: 12).

Kinder und Jugendliche, die eine Erziehungshilfeschule besuchen, haben vor allem Auffälligkeiten in ihrer sozialen und emotionalen Entwicklung. Sie fallen im Unterricht auf und erleben häufig eine Stigmatisierung von ihrer Umwelt. Die individuellen und persönlichen Rahmenbedingungen, in denen sie sich entwickeln, werden außer Acht gelassen oder erfahren dieselbe Stigmatisierung. Hinter die Kulissen schauen die wenigsten. Die Herkunft, das soziale Milieu und andere wichtige Einflussfaktoren finden, vor dieser negativen Etikettierung, keine Berücksichtigung. Daher ist es ein Leichtes zu sagen, dass diese Kinder und Jugendlichen „verhaltensgestört“ oder „verhaltensauffällig“ sind. Befasst man sich mit ihnen ausführlich, spricht man hört sie an, nimmt sie ernst und akzeptiert sie in erster Linie so wie sie sind, erfährt man, welches Schicksal hinter all dem Verhalten steht. Dann wird schnell deutlich, dass sie in einem sozialen Gefüge gefangen sind, aus dem sie nicht so einfach heraus kommen können.

Schaut man in den Bildungsplan der Schule für Erziehungshilfe, kann man folgenden Absatz finden:

"[...] Schülerinnen und Schüler, die aufgrund ihrer persönlichen Voraussetzungen und ihrer Lebenssituation sowie der von ihnen ausgebildeten Erlebens- und Verarbeitungsweisen einer besonderen schulischen Förderung bedürfen. Es handelt sich um Kinder und Jugendliche, bei denen die Entwicklung im emotionalen Erleben und sozialen Handeln beeinträchtigt ist. Diese Beeinträchtigungen sind weder als unveränderliche Eigenschaften der Persönlichkeit noch als situationsunabhängige Tatsachen zu verstehen, sondern als Ausdruck einer inneren Erlebens- und Erfahrungswelt, die sich aus Interaktionsprozessen im persönlichen, familiären, schulischen und gesellschaftlichen Umfeld herausgebildet hat. Die von diesen Schülerinnen und Schülern entwickelten Ausdrucksformen nehmen Menschen in ihrer Umgebung in der Regel als Verhaltensauffälligkeit wahr" (BP, 2010: 8).

Mand (2003) betont, dass Verhaltensprobleme nicht umfangreich, lang und schwerwiegend andauern müssen, sondern sich umfangreich auf die Entwicklung der Mitschüler und den betreffenden Schüler selbst auswirken und zu einer Beeinträchtigung oder Gefährdung führen können (vgl. ebd.: 24). Die Schüler zeigen häufig Probleme in den Beziehungen zu Mitschülern und Lehrern, im Arbeits- und Bewegungsverhalten, in Aufmerksamkeit und Wahrnehmung und im Umgang mit Gefühlen (vgl. ebd.: 24). Diese Probleme sind allerdings als relative Probleme zu sehen, da sie je nach Empfinden der Umwelt kategorisiert werden. Aus diesem Grund hat die Schule für Erziehungshilfe den Auftrag:

„Durch Bildung und Erziehung sowie durch Hilfen zur Alltagsbewältigung schafft sie die Voraussetzungen dafür, dass die Schülerinnen und Schüler lernen, ihre Handlungsfähigkeit weiterzuentwickeln und ein höheres Maß an gesellschaftlicher Teilhabe für sich zu erreichen. Die sonderpädagogischen Angebote ermöglichen die Stärkung emotionaler und sozialer Kompetenzen“ (BP, 2010: 8).

Da ein Kind oder Jugendlicher nicht aus Böswilligkeit oder Langeweile Störungen im Sozialverhalten zeigt, wird im Folgenden ein kurzer Abriss über die Entstehung, den Störungsverlauf und die wichtigen Einflussfaktoren gegeben. Dabei wird ausschließlich auf die für die weitere Arbeit notwendigen Einflüsse eingegangen, da diese für die Begründung des Religionsunterrichts und des Konzepts Godly Play eine wichtige Rolle spielen.

2.1 Entstehung und Störungsverlauf des Sozialverhaltens¹

Im Laufe der Zeit hat sich die Annahme der entwicklungspathologischen Sicht der Ätiologie durchgesetzt. Sie begründet die Störungen des Sozialverhaltens mit einem multifaktoriellen

¹ Der folgende Abschnitt bezieht sich auf Ettrich/Ettrich, 2006: 57ff.

und prozessualen Bedingungsgefüge. Hierbei spielt das direkte und gemeinsame Wirken von sozialen und biologischen Faktoren eine wichtige Rolle, welche auf genetischen Anlagen aufbauen. Dies führt zu einer individuell psychischen und spezifischen Struktur. Die persönlichen Dispositionen werden durch das Einwirken von sozialen und biologischen Einflüssen in der Lebensgeschichte gestärkt. Durch soziale und biologische Einflüsse, negativer Art, werden sie zu Symptomen geformt und bilden den Störungswert.

Weiterhin ist zu sagen, dass bestimmte angeborene Verhaltensweisen, wie Unruhe, Temperament und Impulsivität auf elterliche Schwierigkeiten treffen. Hierzu zählen ein von Gewalt geprägter Erziehungsstil, Streitigkeiten und eine emotionale Vernachlässigung des Kindes. Diese Kombination beeinträchtigt sowohl den Selbstwert als auch das Selbstbild und führt zu Anpassungsproblemen in Kindergarten und Schule. Zusätzliche Belastungen zeigen sich in einer negativen Zukunftserwartung und einer sozialen Wahrnehmungsverzerrung. Schulische Misserfolge, welche häufig an eine fehlende Unterstützung durch das Elternhaus gebunden sind, bleiben nicht aus. Außerdem weisen die Schüler häufig Teilleistungsstörungen, allgemein einen niedrigen IQ sowie Probleme in der Konzentration und in der Sprachentwicklung auf. Nicht selten ist das Abrutschen in von der Norm abweichende Verhaltensmuster, welche durch bestimmte Peer-Groups unterstützt und verstärkt werden.

2.2 Geschlechtsspezifische Einflüsse

Bei Mädchen zeigt sich häufig ein anderer Entwicklungsverlauf als bei Jungen. Dies könnte ein wichtiger Faktor sein und eine mögliche Begründung für die Tatsache, dass an den meisten Schulen für Erziehungshilfe der Prozentsatz der Jungen den der Mädchen übersteigt. Jungen sind eher externalisierend und Mädchen eher internalisierend (vgl. Ettrich/Ettrich, 2006: 63). Das bedeutet, dass Jungen ihre innere Gefühlswelt nach außen projizieren, indem sie aggressiv und hyperaktiv auf ihre Umwelt reagieren (vgl. Hopf, 2007). Mädchen ziehen sich in der Regel zurück und leiden vermehrt unter Depressionen und Ängsten (vgl. Hopf, 2007). Daher fallen die Jungen schneller und häufiger mit ihrem Verhalten auf, als die Mädchen, welche häufig übersehen werden. Dies liegt zum einen in der evolutionären Entwicklung der Geschlechter, kann aber auch mit der geschlechterspezifischen Erziehung und dem geschlechtsspezifischen Bild der Gesellschaft zusammenhängen. Von den Jungen wird Stärke erwartet, sie dürfen nicht öffentlich weinen und trauern. Sie sollen für ihre Familie sorgen und sie beschützen. Die Mädchen werden als die eher zerbrechlichen und zu beschützenden Wesen angesehen. Durch den Druck der Öffentlichkeit müssen die Kinder und

Jugendlichen Wege finden, mit ihrer inneren Gefühlswelt umzugehen und dabei das erwartete Verhalten berücksichtigen.

Dennoch gibt es auch an der Schule für Erziehungshilfe Mädchen. Meistens werden diese separat in Mädchenklassen unterrichtet. Sie können ebenso ein oppositionelles Verhalten zeigen und können sich teilweise nur schwer an Regeln und Normen halten. Da der Geschlechtssfaktor in dieser Arbeit keine weitere Rolle spielt, wird hier nicht näher darauf eingegangen.

2.3 Die Familie als Einflussfaktor²

Die Familie ist in den ersten Lebensjahren ein prägender Faktor. Hierbei spielen vor allem die Familienkonstellation und Familiensituation eine wichtige Rolle. Nicht immer sind die leiblichen Eltern in der Lage ein Kind zu versorgen, da sie entweder selbst noch sehr jung sind oder nicht die nötigen finanziellen Mittel besitzen, die zur optimalen Versorgung eines Kindes notwendig sind. Ist dies der Fall, sind die Kinder teilweise bei den Großeltern, in Heimen oder bei Pflegefamilien untergebracht. Verbleiben die Kinder allerdings bei den leiblichen eigentlich überforderten Eltern, so kann eine Vereinsamung oder ein Geborgenheitsmangel die Folge sein. Die Eltern müssen arbeiten und sind mit der neuen Situation überfordert, so dass das Kind ein Störfaktor darstellen kann, zumal eigene Bedürfnisse vernachlässigt werden müssten. Nicht selten sind Elternpaare auch getrennt lebend und haben teilweise neue Lebenspartner mit jeweiligem Familienanhang. Diese Verhältnisse sind jeweils Situationen, welche die Kinder meistern müssen. Zu diesen gehören nicht selten viele Streitigkeiten und Konflikte die vor ihnen ausgetragen werden. Auch Handgreiflichkeiten können auf das Kind übertragen werden. Vor allem mit Eintritt in den Kindergarten und den damit zusammenhängenden Vergleichen mit Gleichaltrigen, werden häufig die anormalen Verhältnisse deutlich. Die Kinder müssen sich rechtfertigen oder leiden unter der Tatsache, dass ihre Familie anders ist als andere. Dies kann zu psychischen Deprivationen führen, welche sich auf die Gesamtentwicklung des Kindes auswirken. Die fehlende Liebe und das fehlende Verständnis verstärken dies.

² Der folgende Abschnitt bezieht sich auf Ortner/Ortner, 1991: 9f.

2.3.1 Die Geschwistersituation³

Die Geschwistersituation spielt ebenfalls eine Rolle. Das Aufwachsen als Einzelkind oder in einer Großfamilie hat jeweils seine Vorzüge aber auch mögliche Nachteile für die Entwicklung. Bei Einzelkindern werden häufig Probleme in der Anpassung und der Selbstständigkeit festgestellt. Auch ein großes Maß an Egoismus ist erkennbar. Einzelkinder erleben häufig eine besondere Rolle, da sie den Mittelpunkt der Familie darstellen. In anderen sozialen Gemeinschaften vermissen sie diese Sonderstellung, da das Hauptaugenmerk nicht auf ihnen liegt. Die so genannten Nachzügler, sprich ein Kind das in einem sehr großen Abstand zu den Geschwistern auf die Welt kommt, erfahren ähnliche Rollenabweichungen und damit verbundene Probleme in Situationen außerhalb der Familie. Eltern mit besonders vielen Kindern können oftmals nicht allen gerecht werden, so dass die Kinder ohne jegliche augenscheinliche Probleme oft außen vor gelassen werden. Aber gerade diese bräuchten ebenso die Aufmerksamkeit der Eltern und holen sie sich entweder außer Haus oder durch auffälliges Verhalten. Wichtig ist jedoch, dass die Familie nicht die alleinige „Schuld“ für die Entstehung von Auffälligkeiten trägt, sondern es immer ein Zusammenspiel mehrerer Faktoren ist (vgl. 2.1).

2.3.2 Der Erziehungsstil

Abhängig von der Kinderzahl, eigenen Erfahrungen und persönlichen Einstellungen, ist ein spezifischer Erziehungsstil zu beobachten. Häufig auftretende Stile sind unter anderem „[...] *Übersteuerung, Untersteuerung, Erziehungshärte, Überbehütung, inkonsequente Erziehung, Persönlichkeitsmißachtung und wirklichkeitsfremde Erziehung*“ (Ortner/Ortner, 1991: 10). Unselbstständigkeit in, für das Alter angemessenen, Situationen, Vernachlässigung seitens der Eltern, Überforderungen in altersgemäßen Aufgaben, Unsicherheit in der ganzen Persönlichkeit, Anspruchssteigerung auf Seite des Kindes und Verwirrung aufgrund von Inkonsequenz sind Folgen der genannten Erziehungsstile. Häufig wird je ein Stil übertrieben angewendet, ohne dabei auf das Kind und dessen Entwicklung zu achten. Fehlende Beachtung der Bedürfnisse versuchen die Kinder vor allem in der Schule einzufordern. Da sie allerdings keinen adäquaten Umgang dahingehend gelernt haben, werden sie häufig als verhaltensauffällig wahrgenommen. Meistens erreichen die Schüler, dass sie eine negative Aufmerksamkeit bekommen, nicht aber die Erfüllung bzw. Stillung ihrer eigentlichen

³ Der folgende Abschnitt bezieht sich auf Ortner/Ortner, 1991: 10

Bedürfnisse. Erneute Niederlagen bestärken sie im Verhalten der Abwendung und der Tatsache auf sich allein gestellt zu sein.

2.3.3 Sozioökonomische Verhältnisse

Die sozioökonomischen Verhältnisse beziehen sich auf die Rahmenbedingungen, welche die Familie betreffen. Beengte Wohnverhältnisse und das soziale Milieu in dem die Familie wohnt, sowie eine wirtschaftliche Minderbemittlung (vgl. Ortner/Ortner, 1991: 11), sind Verhältnisse welche die Entwicklung des Kindes beeinflussen können. Dies soll nicht bedeuten, dass alle sozial und finanziell schwächer gestellten Familien Probleme haben, die sich auf die Kindesentwicklung übertragen. Allerdings wird teilweise die Ansicht vertreten, „[...] dass *psychische Störungen bei sozial unterprivilegierten Gruppen und in Randgebieten der Gesellschaft häufiger auftreten*“ (Ortner/Ortner, 1991: 11). Schaut man in die Schulen für Erziehungshilfe und auf die Familienverhältnisse der Schüler, so kann man sagen, dass der Großteil der Schüler tatsächlich aus zerrütteten Verhältnissen stammt. Allerdings spielen der Umgang innerhalb der Familie, die Fürsorge für die Kinder, die Erziehung und die Einstellung zum Thema Schule eine weitaus wichtigere Rolle. Das Thema Schule beinhaltet das Achten darauf, dass die Kinder die Schule regelmäßig besuchen, die Unterstützung bei den Hausaufgaben und bei den Vorbereitungen auf Arbeiten. Gleiches gilt für die Gestaltung der Lernumgebung. Sind Bücher im Haushalt vorhanden, gibt es genügend Platz auf einem Tisch und kann das Kind ungestört arbeiten, so sind günstige Voraussetzungen für einen Erfolg gegeben.

Ergänzend ist zu sagen, dass der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund in Schulen für Erziehungshilfe höher ist, als in der Gesamtpopulation der Schuleinzugsgebiete (vgl. Preuss-Laussitz, 2005: 20). Die Integration der Familien mit Migrationshintergrund ist nicht immer als selbstverständlich gegeben und somit werden sie häufig im sozialen Gefüge der Nachbarschaft an den Rand gestellt. Ebenso kann die Sprache eine entscheidende Barriere bilden, da vor allem die Frauen nicht immer der deutschen Sprache mächtig sind. Dies führt zu einer weiteren sozialen Belastung der Familie (vgl. Preuss-Laussitz, 2005: 20), was sich auch in der Schule widerspiegelt.

2.4 Die Institution Schule als Einflussfaktor⁴

Kinder verbringen eine nicht unwesentliche Zeit ihres Alltags in der Schule. Sind Schüler im Kindergarten noch nicht übermäßig aufgefallen, so werden sie, im Normalfall, in eine allgemeine Grundschule eingeschult. Dort begegnen sie neuen Bedingungen, auf die sie sich einstellen und einlassen müssen, was zu Problemen und Überforderung führen kann. Hinzu kommt die Einstellung der Lehrperson. Ist ein Lehrer mit den sozialen und emotionalen Verhaltensauffälligkeiten des Schülers überfordert oder kann bzw. will sich nicht auf die Situation einlassen, so wird ein sonderpädagogisches Gutachten beantragt. Aufgrund dessen kann es zu einer Umschulung auf die Förderschule oder die Schule für Erziehungshilfe kommen. Wird diese Umschulung nicht veranlasst, so muss sich der Lehrer auf den Schüler einlassen, was jedoch häufig mit Schwierigkeiten verbunden ist. Hierbei wird nicht selten erlebt, dass der Schüler außer Acht gelassen oder mit Sanktionen und Ausschlüssen konfrontiert wird.

Sowohl in der Regelschule als auch auf einer Schule für Erziehungshilfe spielt die Peer Group eine wichtige Rolle. Meistens bilden sich die Gruppen nach den Eigenschaften und Interessen ihrer Mitglieder. So schließen sich Schüler mit deviantem Verhalten häufig zusammen und bestärken sich in ihrer Art, was beispielsweise auch zum Schulschwänzen führen kann. Die Lehrer haben die Aufgabe, die Schüler vor einem Absturz zu bewahren und ihnen Alternativen aufzuzeigen.

Gerade in der Schule für Erziehungshilfe wird anhand der Ressourcenorientierung darauf geachtet, dass die Schüler bestmöglich gefördert werden und eine Zukunftschance haben. Für die erfolgreiche Umsetzung dieser Ressourcenorientierung, wird geschultes Personal eingesetzt.

Der Landesbildungsserver Baden-Württemberg schreibt dazu Folgendes:

„Die Schule für Erziehungshilfe nimmt Kinder und Jugendliche auf, deren psychische Erlebnis- und Verarbeitungsweisen zu Störungen von Lernprozessen und des sozialen Handelns führen und deren Förderbedarf in der allgemeinen Schule, auch unter Berücksichtigung der sonderpädagogischen Kooperation, nicht Rechnung getragen werden kann“ (HP: Kultusportal Baden-Württemberg).

Dabei werden die Bildungspläne der Grund-, Haupt- und Realschule und in besonderen Fällen der Förderschule als Unterrichtsorientierung genutzt. Dennoch gibt es einen besonderen Bildungsplan für die Schule für Erziehungshilfe, welcher sich vor allem auf die emotionale und soziale Förderung bezieht. Meistens wird das Konzept von Halbtagschulen verfolgt,

⁴ Der folgende Abschnitt bezieht sich auf Ortner/Ortner, 1991: 11ff.

wobei die Schule häufig an Heime gebunden ist. Die Jugendhilfe setzt sich bei der pädagogischen Förderung in vielen Fällen ein und kooperiert in Form von zusätzlichen Angeboten für die Schüler außerhalb des Schulbetriebs. Die Schule für Erziehungshilfe soll für die Schüler eine Durchgangsschule sein, so dass sie nach einer gewissen Zeit wieder die Regelschule besuchen können (vgl. HP: Kultusportal Baden-Württemberg). Außerdem steht...

...“[d]ie individuelle Lebenssituation der Schülerinnen und Schüler [...] im Mittelpunkt von Erziehung und Unterricht. Ihr Lern-, Leistungs- und Sozialverhalten fordert von den Lehrerinnen und Lehrern sensible und orientierungsstiftende Formen des Verständnisses und der Zuwendung. Dabei werden Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten nachgeholt, gefestigt und erweitert. Die persönliche Weiterentwicklung der Schülerinnen und Schüler wird durch eine Unterrichtsführung und Erziehungsplanung begründet, die soziale und emotionale Bedürfnisse beachtet“ (HP: Kultusportal Baden-Württemberg)

3. Religionsunterricht an Schulen für Erziehungshilfe

Zunächst wird erläutert, warum der Religionsunterricht einen festen Platz in der Schule haben sollte. Anschließend wird der Religionsunterricht speziell an Schulen für Erziehungshilfe unter die Lupe genommen und begründet.

Das christliche Verständnis geht davon aus, dass der Glaube ein Geschenk Gottes ist, zu dem man sich nicht selbst entscheiden kann. Der Glaube an sich stellt daher kein Bildungsziel dar, soll aber zum Denken und Reflektieren anregen. Es kann über den Glauben nachgedacht, die Glaubenstraditionen erkundet und die Ausdrucksformen des Glaubens erlernt werden (vgl. Dressler, 2002: 22). Daher schließen sich Glauben und Denken nicht gegenseitig aus, sondern der Glaube bietet eine neue Denkstruktur sowohl über Gott als auch über die Welt. Der Glaube wird somit „[...] in ein Verhältnis zum Wissen [...] unserer Zeit“ (Dressler, 2002: 22) und deren Probleme gesetzt. Dies beinhaltet, dass es sich bei der Glaubensbildung um eine Selbstreflexion des Glaubens handelt. Zudem wird ein aus christlicher Sicht herrührendes Nachdenken über die Welt (vgl. Dressler, 2002: 22) veranlasst. Allerdings muss, vor allem in der Schule, darauf geachtet werden, dass die Glaubensbildung stets mit anderen Wissenskonzepten verknüpft wird. Ansonsten besteht die Gefahr, dass ein Glaube bzw. dessen Weltdeutung als die Alleingültige gesehen wird und jegliches moralisches Handeln mit diesem begründet und unantastbar wird. Das Wissen innerhalb eines Glaubens ist aber

kein vollständiges oder neutral objektives Wissen über die Welt, dies muss verdeutlicht und immer wieder hervorgehoben werden.

Grethlein (2002: 27) betont, dass die Schule eine in der Gesellschaft allgemein verpflichtende Institution ist und somit alle Menschen erreicht. Aufgabe der Schule ist es, die Persönlichkeit und die Urteilsfähigkeit der Kinder und Jugendlichen zu fördern und sie auf das spätere Berufsleben vorzubereiten. Hierzu steht im Schulgesetz für Baden-Württemberg unter § 1 „Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule“, Absatz 2 folgendes:

„(2) Die Schule hat den in der Landesverfassung verankerten Erziehungs- und Bildungsauftrag zu verwirklichen. Über die Vermittlung von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten hinaus ist die Schule insbesondere gehalten, die Schüler

- in Verantwortung vor Gott, im Geiste christlicher Nächstenliebe, zur Menschlichkeit und Friedensliebe, in der Liebe zu Volk und Heimat, zur Achtung der Würde und der Überzeugung anderer, zu Leistungswillen und Eigenverantwortung sowie zu sozialer Bewährung zu erziehen und in der Entfaltung ihrer Persönlichkeit und Begabung zu fördern,[...]“ (SchG Baden-Württemberg).*

Daher soll die Schule Informationen über die verschiedenen Religionen und Konfessionen vermitteln und damit verbunden die unterschiedlichen Formen und Lebensführungen. Sie sind für das Zusammenleben in einer multikulturellen Gesellschaft notwendig, um weiterhin Rücksichtnahme und Respekt gewährleisten zu können. Gerade in Schulen für Erziehungshilfe, in denen die Kinder und Jugendlichen aus sehr verschiedenen Kulturen mit unterschiedlichen Religionsformen kommen, ist eine Auseinandersetzung mit diesen wichtig, um einander besser verstehen zu können und Vorurteile aus dem Weg räumen zu können. Aber der Religionsunterricht hat zudem auch andere wichtige Funktionen und Aufgaben, die für Kinder und Jugendliche der Schule für Erziehungshilfe wichtig sind.

Die Theologin und Privatdozentin Dr. Anita Müller- Friese (PTZ, 2007: 21) setzte sich mit der Frage nach der Umsetzung des Religionsunterrichts für so genannte „Kellerkinder“ auseinander. Mit dieser Gruppe sind diejenigen Kinder und Jugendlichen gemeint, welche sich in schwierigsten Verhältnissen entwickeln. Es wird schnell deutlich, dass ihnen lebensnotwendige Ressourcen fehlen und die Schulbildung eine meist niedrig eingeordnete Priorität hat. Für Müller-Friese stellt gerade der Religionsunterricht ein Ort und Raum dar, der den Kindern und Jugendliche die Möglichkeit eröffnen soll, Schule einmal anders kennen zu lernen. Kellerkinder und Lehrer sollen sich im Austausch näher kommen und aufeinander eingehen lernen. Gegenseitige Rücksichtnahme, Verständnis, Akzeptanz und Toleranz stehen im Vordergrund. Die folgenden Thesen und deren Ausführungen, welche Müller-Friese (2007: 29-34) dahingehend aufgestellt hat, sollen dies verdeutlichen.

„These 1: Kellerkinder brauchen Religionsunterricht.“ (ebd.: 29)

Kellerkinder erfahren Stigmatisierungen und sind besonderen gesellschaftlichen Bedingungen ausgesetzt, an denen sie wenig ändern können. Aus diesem Grund werden sie aus jeglichen Gefügen ausgeschlossen oder besitzen zumindest eine Sonderrolle.

Aufgrund ihrer meist bildungsfernen Familienverhältnissen und ihrer schulischen Probleme, haben sie schlechte Chancen einen Platz auf dem Arbeitsmarkt zu finden.

Die ständigen Ausschlüsse und Niederlagen werden zu den vorrangigen Erfahrungen und vermindern somit das Selbstwertgefühl. Hinzu kommt eine fehlende, bzw. unzureichende Befriedigung der grundlegenden Bedürfnisse wie Anerkennung, Geborgenheit, Umgang in sozialen Gefügen und einer aktiven Umweltauseinandersetzung. Somit beginnen Kellerkinder mit einem speziellen Umgang mit der Frage nach dem Sinn, die für sie jedoch meist unbearbeitet bleiben. Häufige Themen und Fragen im Religionsunterricht sind:

- | | |
|--------------------------------|--------------------------------|
| - „Was ist nach dem Tod? | - Wir sind Sonderschüler |
| - Probleme mit den Eltern | - Freunde und Partner |
| - Gemeinsames Leben | - Warum sind wir arm? |
| - Wer ist Gott? | - Woher kommt das Leben? |
| - Zusammenleben mit Ausländern | - Gerechtigkeit und Leistung |
| - Abtreibung | - Sinn des Lebens“ (ebd.: 29). |

Zu diesen Fragen und Themen hat jedes Kind und jeder Jugendliche seine individuellen Erlebnisse, die sie begleiten und prägen. Daher ist es wichtig, ihnen einen Ort und eine Möglichkeit zu bieten, um ihrer Hoffnungslosigkeit und ihren Sehnsüchte, ihren Zukunftsängste und Träume, ihren Erfahrungen vom Scheitern und Versagen und ihre Wünsche nach Anerkennung Platz zu machen. Der Religionsunterricht kann ein solcher Ort des Vertrauens sein und bietet zugleich eine Person, die sie zu Wort kommen lässt und ihnen aufmerksam zuhört, sie ernst nimmt.

„These 2: Religionsunterricht für Kellerkinder ist defizit- und kompetenzorientiert.“ (ebd.: 30)

Da die Schüler aus, für die Lehrenden, unbekannten Verhältnisse kommen, erscheinen sie ihnen fremd. Im ersten Moment sind Defizite in verschiedenen Bereichen, vor allem im Verhalten, in der Sprache, und in somatischen und habituellen Gegebenheiten, besonders auffällig. Dadurch bekommen sie eine negative Beurteilung aus ihrem Umfeld, erfahren Diskreditierungen und Sanktionen. Gerade die Schule hat sich die Anpassung dieser Schüler zur Aufgabe gemacht. Allerdings bleibt hier außer Acht, dass jeder Mensch ein Gefangener seiner Lebensgeschichte bleibt und sich dadurch schichtspezifische Denkweisen und

Lebensentwürfe aneignet. Auch die persönlichen Erfahrungen und das soziale Milieu sind prägend. Überschreitungen dieser Grenzen sind schier unmöglich, so dass ein unüberwindbarer Graben zwischen den Kellerkindern und den Lehrern liegt. Die Defizite liegen also auf der Seite des Betrachters, und dennoch ist es die Aufgabe der Lehrer die Lebenserfahrungen der Schüler wahrzunehmen und sie zu achten, auch wenn sie der eigenen sehr fremd und minderwertig erscheinen. Daher darf nicht die Defizitorientierung im Vordergrund stehen, sondern an Stelle dieser muss nach der Kompetenzorientierung der Schüler gefragt werden:

- „Woher nehmen Schüler ihren Mut und ihre Kraft zum Leben,
- wie drücken sie dies aus,
- wie bewältigen sie ihren oft so chaotischen und zerstörerischen Alltag?“ (ebd.: 31).

Diese Fragen stellen sich die Schüler in ihrem Alltag, der auch den Rahmen für religiöse Themen bildet. Meistens bleiben diese offenen Sinnfragen unbeantwortet. Der Religionsunterricht kann sich die Fragen der Schüler anhören, sie verinnerlichen und ihnen das Angebot einer Auseinandersetzung bieten. Jedoch muss klar sein, dass es keinen Antwortenkatalog gibt. Die gelernten Bewältigungsformen und Deutungen der Schüler müssen zugelassen und akzeptiert werden. Durch ein gemeinsames Lesen der Bibel und dem anschließenden Austausch können die Schüler neue Einsichten erlangen und ihre eigenen Antworten auf ihre Fragen finden.

„These 3: Religionsunterricht geschieht im Dialog“ (ebd.: 32)

Wie bereits erwähnt, sind die Schüler mit ihrer Lebenswirklichkeit, den Lehrern fremd. Dennoch ist es durch einen Austausch möglich, sich näher zu kommen, wobei ein langsames und behutsames Annähern die Grundlage bildet. Der Religionsunterricht bietet mit seiner dialogischen Struktur eine gute Basis. Das gemeinsame Beschreiben einer Situation führt zu einer Veränderungspraxis, ebenso wie zu Emanzipation und Autonomie. Solch eine Struktur fordert die Bereitschaft der Lehrer, sich auf die Schüler einzulassen und ebenso von ihnen zu lernen. Die unterschiedlichen Positionen und Kompetenzen dürfen jedoch der Gleichberechtigung im Sprechen nicht im Wege stehen. Lehrer und Schüler müssen als Partner zusammenarbeiten und sowohl mit- als auch voneinander lernen. Dabei ist es besonders wichtig darauf zu achten, dass jeder Schüler die Vermittlung seines persönlichen Wertes erfährt und die individuelle Bedeutung eines jeden im Vordergrund stehen. Dies kann eine Fundierung von Formen des friedlichen, toleranten und verstehenden Miteinanders sein, die gesucht und erprobt werden können. Der Lehrer hat hierbei eine wichtige Rolle, die des

Drehpunktes einer Instabilität zwischen der offiziellen Kultur und der jugendlichen Subkultur. Diese muss ausgehalten und eine produktive Gestaltung geschaffen werden. Wird dies erreicht, kann den Schülern eine Hilfestellung bei der Identitätsfindung gegeben werden.

„These 4: Religionsunterricht für Kellerkinder braucht eine solidarische Kirche / Gemeinde“ (ebd.: 33)

Der Religionsunterricht kann den Schülern einen Raum bieten, in dem sie „[...] in ihrer ganzen Person ernst genommen werden [...]“ (ebd.: 33) und ein Stück Beheimatung erfahren. Das Leben und die Veränderungen können exemplarisch erprobt und es kann eine Distanz zu anderen Lebenserfahrungen gewonnen werden. Dieser Raum unterstützt sie ebenfalls in ihrer brüchigen Identität und bildet sie zu kompetenten und handlungsfähigen Individuen. Hierbei darf der Religionsunterricht allerdings nicht neutral sein, sondern muss die Lebenssituationen und Zukunftsaussichten im Blick behalten. Auch die negativen und einschränkenden Bedingungen müssen benannt und mit den Schülern gemeinsam dagegen protestiert werden. Hier hat auch die Kirche eine Bildungsmitverantwortung, da die solidarische Gemeinschaft eine Unterstützung bietet, welche die Schüler und Lehrer brauchen. Diese Unterstützung beinhaltet unter anderem die Mitarbeit der Hausaufgabenbetreuung, eine aufsuchende Arbeit um die Kellerkinder in Kindergärten zu bringen und sinnstiftende Kollektive, welche über die Schule hinausgehen.

Müller-Friese betont zum Schluss noch einmal, dass Freiheit nicht nur verkündet, sondern vor allem praktiziert werden soll.

Leider ist es, nach eigenen Erfahrungen und durch den Austausch mit Lehrpersonen der Schule für Erziehungshilfe deutlich geworden, dass ein Religionsunterricht nur sehr selten statt findet. Dies liegt zum einen daran, dass es nur wenige Religionslehrer an den Schulen gibt, andere Lehrer trauen es sich häufig nicht zu. Zum anderen ist die Schülerschaft sehr heterogen, so dass ein konfessionell gebundener Religionsunterricht aufgrund der wenigen Schülerzahlen nicht stattfinden kann. Ähnliche Resultate erzielte auch Herr Dr. Schweiker (2007: 35ff.) in seiner Auswertung zur kirchlichen Umfrage zur Situation an Förderschulen und Schulen für Erziehungshilfe im Herbst 2005. Demnach wird dem Religionsunterricht eine nur sehr geringe Relevanz zugeschrieben, so dass hauptsächlich zu den christlichen Feiertagen jeweils eine Einheit gegeben wird, ansonsten der Unterricht jedoch nicht beachtet bzw. durchgeführt wird.

4. Godly Play

Zu Beginn ist zu sagen, dass sich der Begriff „Godly Play“ kaum angemessen ins Deutsche übersetzen lässt. Eine direkte Übersetzung „göttliches“, „spirituelles“, „frommes“ Spiel würde die mit diesem Begriff verbundenen Implikationen nur unzureichend wiedergeben. Daher wurde der englische Begriff, bei welchem es sich ebenfalls um ein Kunstwort handelt, beibehalten. „Godly“ hat somit etwas Geheimnisvolles und bietet die Möglichkeit, dies immer wieder neu im Spiel zu entdecken (vgl. Schweiker, 2007: 170).

„*Das Konzept zum spielerischen Entdecken von Bibel und Glauben*“ (Berryman, 2006, Bd.1: 10) heißt es im Untertitel der deutschen Godly Play Ausgabe und ist eine erste kurze Beschreibung dessen, was einen erwartet.

Sowohl im Titel „Godly Play“ als auch im Untertitel ist die Rede von „spielen“, welchem eine zentrale Bedeutung zugeschrieben wird. Hierbei bedeutet Spiel, „[...] basier[end] auf Catherine Garveys Buch Play:

1. *Spiel macht Spaß. [...]*
2. *Spiel verfolgt keine Ziele über das Spiel hinaus. Seine Motivationen liegen in ihm selbst und dienen keinem anderen Zweck. [...]*
3. *Spiel ist spontan und freiwillig. Es ist keine Pflicht, sondern vom Spielenden selbst gewählt.*
4. *Spiel kommt nicht ohne ein gewisses aktives Engagement des Spielenden aus.*
5. *Spiel hat bestimmte systematische Beziehungen zu Nichtspiel, [...] Kreativität, Problemlösen, Sprechenlernen, die Entwicklung sozialer Rollen sowie zahlreiche weitere kognitive und gesellschaftliche Erscheinungen“* (Berryman, 2006, Bd. 1: 21).

Dem Spiel vorausgehend ist immer eine Einladung notwendig. Der Spielende muss sich freiwillig dafür entscheiden. Es geht nicht darum, sich als Kind zu fühlen und ein kindliches Spiel zu beginnen, sondern man muss sich selbst darauf einlassen und es auf sich wirken lassen. Die Reaktionen und das Spielen beginnen dann automatisch. Darum heißt es in der Literatur auch häufig, dass man Godly Play gesehen und miterlebt haben muss, um zu verstehen.

4.1 Was ist Godly Play

Godly Play ist eine Form religiöser Bildung für Kinder und Erwachsene, die eine lebendige, existentielle Beziehung zur biblischen Botschaft, ein persönliches spirituelles Wachstum und die religiöse Sprachentwicklung zum Ziel hat.

Jerome W. Berryman, Pfarrer der Episcopalian Church in den U.S.A., begann sich 1972 bei Sofia Cavaletti in Italien mit der Maria Montessori Pädagogik eingehend zu beschäftigen. Darauf aufbauend entwickelte er ein Konzept, welches er in Kinderkrankenhäusern, in der Sonntagschule, in der Gemeindegemeinschaft und im Schulunterricht erprobte. Dieses Konzept nannte er später Godly Play. Seit Beginn der 90er Jahre hält er seine Theorie und Praxis in englischer Sprache fest. Deutsche Übersetzungen sind seit 2006 erschienen und wurden mit exegetisch-biblischen Hintergrundinformationen ausgebaut. Ebenso wurden die kirchlichen und kulturellen Verhältnisse an die in Deutschland herrschenden angeglichen und dahingehend reformiert (vgl. Schweiker, 2007: 170).

4.2 Die Theologie von Godly Play

Die Theologie von Godly Play hat die Überzeugung, „[...] dass sich Gott in jedem Menschen erfahrbar machen will und dass diesem Geschenk eine spirituelle Suche, eine Haltung spielerischen Entdeckens und tiefen Staunens, eine je individuelle Gottesbeziehung entspricht“ (Steinhäuser, 2005: 338). Dabei geht es um eine Erfahrung mit sich selbst, mit anderen, mit der Natur und mit Gott (vgl. Berryman, 1991: 146). Da man Godly Play in jedem Alter ausüben kann, wird Godly Play eine lebensgeschichtliche Dimension und Bedeutung zugeschrieben, wobei es immer um die Frage des Sinns geht (vgl. Pranieß, 2008: 181). Die Antworten werden nicht als Produkt gegeben, sondern zeigen sich als kreativer „[...] Prozess des Spielens, Erzählens und Staunens [...]“ (Steinhäuser, 2005: 338). „This relationship helps us discover our deep identity as creatures who create“ (Berryman, 1991: 13).

Zudem richtet sich die Theologie an die Theologie des Kindes („The Theology of Childhood“ (Berryman, 1991: 136)). Berryman (1991: 136ff.) macht deutlich, dass auch Kinder existenzielle Fragen stellen und sie somit ein Subjekt religiösen Lernens sind. Daher darf man diese Fragen nicht abwerten oder als naiv beurteilen, da man sonst deren spirituelles Wachstum negativ beeinflusst. Dabei verweist Berryman unter anderem auf die Evangelien Matthäus (19, 13-15), Markus (10, 13-16) und Lukas (18, 15-17). In diesen Texten geht es um Jesus und die Kinder („Lasst die Kinder kommen“), da er auch sie segnen möchte. Die Jünger wollten die Kinder davon abhalten, zu Jesus zu gelangen, allerdings erwiderte Jesus, dass

gerade sie diejenigen sind, die ins Himmelreich kommen werden. Die Kinder können ihr Wissen über Jesus nicht in Worte fassen und dennoch haben sie es (vgl. Berryman, 2006: 162). Es besteht eine uneingeschränkte Bindung zwischen Selbst, den Anderen, der Natur und Gott (links in Abb. 2). Erst durch die Sprache verblasst diese Beziehung (rechts in Abb. 2). „*Language distances us from the direct experience of the primary relationships that make up our web of home*“ (Berryman, 1991: 146).

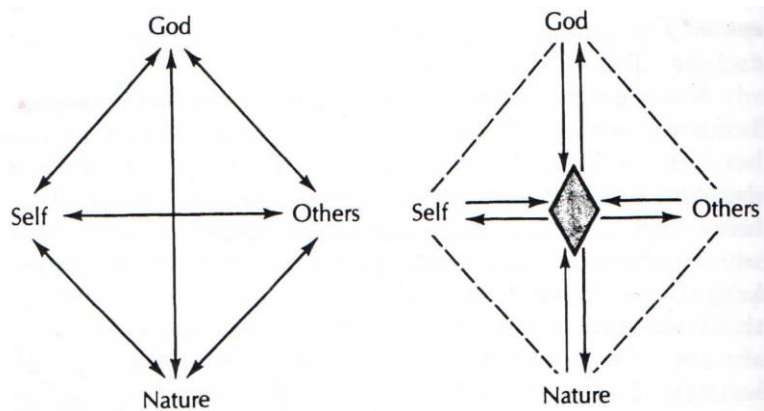


Abb. 2: Fundamental Relationships

Berryman sieht daher in Godly Play den Versuch, einen Raum und die Erlaubnis für existenzielle Fragen zu bieten, welche sich von sich aus ergeben (vgl. Berryman, 1991: 137). Weiterhin ist Berryman folgender Überzeugung: „[Godly Play] is a way to give children the means of know God better amid the community of children and with caring adults as guides. The theology of childhood is about a kind of knowledge. Godly play is about how to identify, name, and value it“ (Berryman, 1991: 137).

Godly Play geht also vom Kind aus. Die Unterstützung der Erwachsenen verhilft ihnen bei der Auseinandersetzung mit sich und dem Glauben.

4.3 Die Pädagogik von Godly Play

Die Pädagogik von Godly Play ist an die Maria Montessori Pädagogik angeknüpft, mit welcher sich Berryman ausführlich beschäftigte und inspirieren ließ. Somit steht der Mensch im Mittelpunkt des religionspädagogischen Ansatzes. Ganz nach dem Leitsatz Montessoris „Hilf mir, es selber zu tun!“, wird hier der religiöse Aspekt hinzugefügt: „Hilf mir, selber zu glauben!“ (vgl. Schweiker, 2007: 170). Dies bedeutet, dass die Kinder nicht Gott gelehrt bekommen, sondern ihre eigenen Erfahrungen mit ihm machen sollen. Die strukturellen Elemente (s. 4.4) des Konzeptes helfen den Kindern dabei, selbstständig zu entdecken, was Gott zu „sagen“ hat und wer er ist. Gerade das Material und der Raum sind anregend gestaltet und dienen zur „Polarisation der Aufmerksamkeit“ der Kinder.

4.4 Der strukturelle Aufbau der Praxis

Die verschiedenen Elemente der Gestaltung unterstützen und begleiten die Kinder und Jugendlichen in ihrer eigenständigen Suche nach dem persönlichen Glaube und spirituellem Wachstum (vgl. Schweiker, 2007: 171).

Zu diesen Elementen zählen der Raum, die Personen und die Zeit, die im Folgenden näher erläutert werden.

4.4.1 Der Raum

Die Raumgestaltung ist ein zentraler Bestandteil der Montessori-Pädagogik und hat auch bei Godly Play eine wichtige Bedeutung. Alles Mobiliar im Raum ist in Form und Größe auf Augenhöhe mit den Kindern. Ganz nach dem Prinzip Montessoris „Hilf mir es selbst zu tun“, können so die Kinder alle notwendigen Materialien überblicken und selbstständig erreichen. Der Raum wird dadurch ein besonderer und geschützter Raum für die Kinder, der ihnen sagt: *„Dieser Ort und alles was darin ist, ist für dich. Du gehörst hierher“* (Berryman, 2006, Bd. 1: 77). Sie werden von den biblischen Geschichten und christlichen Traditionen umgeben und können sich in Ruhe auf das Kommende einlassen. Zur Vorbereitung und für das bewusste Eintreten in den Raum müssen die Kinder über die so genannte „Schwelle“ (s. 4.4.3). Dort wird jeder einzeln von der „Türperson“ (s. 4.4.2) bewusst begrüßt und eingeladen.

Wenn die Kinder den Raum dann „entschleunigt“ (Vgl. Berryman, 2006, Bd. 1: 79) betreten, werden sie *„[...] von der Sprache der Christen umgeben [...], in all ihrer wunderbaren, fassbaren Fülle“* (Berryman, 2006, Bd. 1: 77). Dabei sind die Geschichten auf Regalen angeordnet und in Schalen, goldenen Kisten oder Körben sorgfältig aufbewahrt.

„Der Godly Play Raum“ (s. Abb. 3) zeigt einen nach Berrymans Verständnis fest installierten Raum, welcher die Anordnung verdeutlicht.

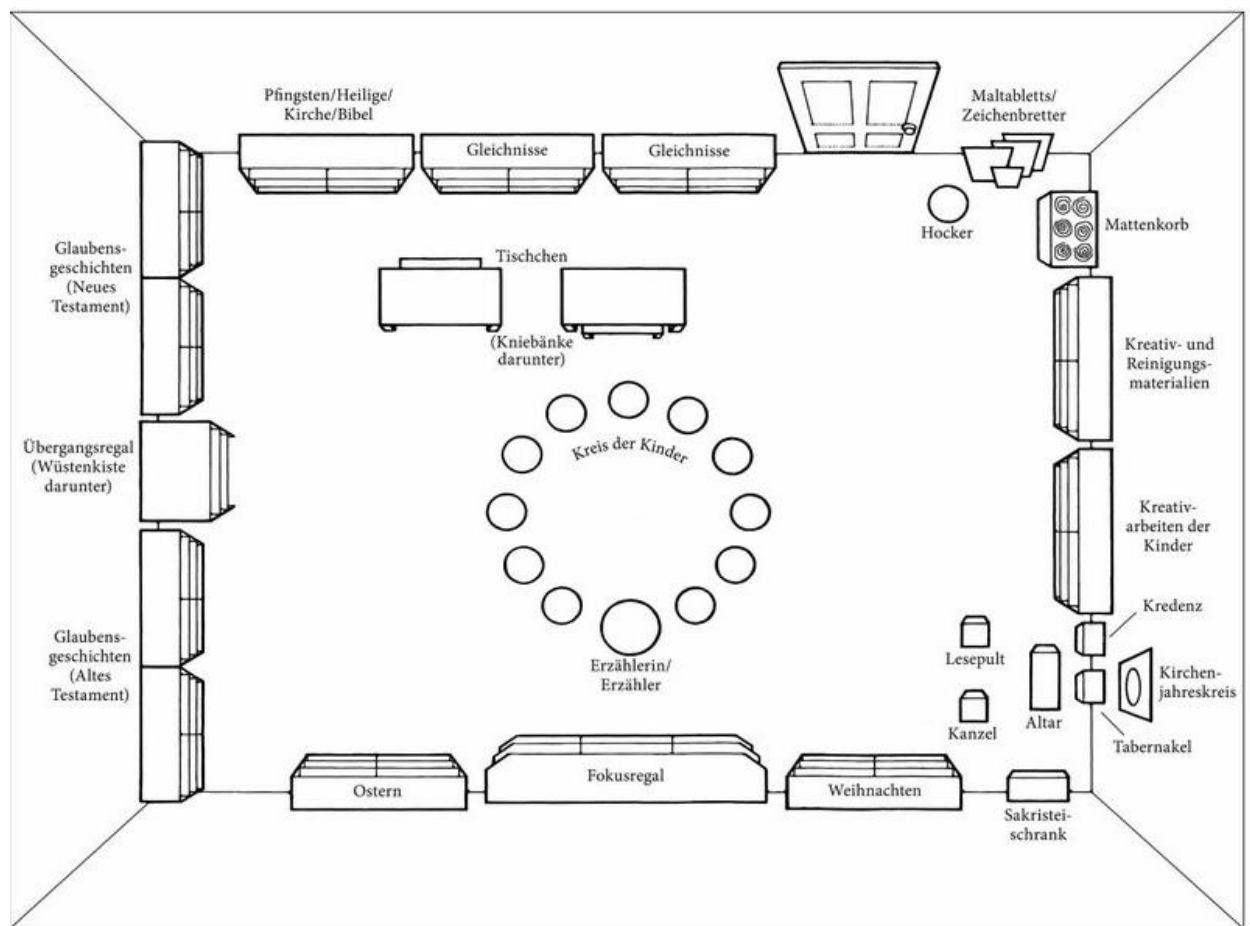


Abb. 3: Der Godly Play Raum

4.4.2 Die Personen

Im Godly Play Konzept gibt es zwei erwachsene Personen, die ebenso wichtig wie die Geschichten selbst sind. Dazu gehören die „Türperson“ und die „Erzählperson“. Beide haben die Aufgabe, mit den Kindern eine Beziehung aufzubauen und diese innerhalb der Gemeinschaft zu fördern. Dabei ist es notwendig, dass sie auf die Augenhöhe der Kinder kommen. Die zwei Erwachsenen sollen sich nicht wie Kinder verhalten oder die kindliche Sprache annehmen, sondern den Kindern, in einer für die Kinder angemessenen Form und Größe, begegnen (vgl. Schweiker, 2007: 172). Zudem gibt Berryman (2006, Bd.1) den Erwachsenen die Aufgabe, den Kindern folgende Botschaft zu vermitteln: *„Du kannst etwas. [...] Du kannst die richtige Wahl treffen. Du bist ein verantwortungsvolles, wertgeschätztes und gemochtes Mitglied dieser Gemeinschaft“* (ebd.: 77). Diese Wertschätzung beginnt bereits beim Betreten des Raumes, in dem die Türperson die Kinder auf Augenhöhe begrüßt und einzeln einlädt. Die Türperson kümmert sich während der ganzen Einheit um das Wohl der Kinder, in dem sie den Überblick über das Geschehen behält und auf die kindlichen Bedürfnisse eingeht. Die Erzählperson kann sich so ungestört auf die Geschichte und die

Beiträge der Kinder einlassen. Sie weiß, dass sich die Türperson um alle organisatorischen Belange kümmert.

4.4.3 Die Zeit

Ähnlich wie der Raum, spielt auch die Zeit eine elementare Rolle bei Godly Play. Sie ist geordnet und gemächlich (vgl. Berryman, 2006, Bd. 1: 77) und dient als Strukturierung. In jeder Einheit ist diese Strukturierung gleich, oder zumindest ähnlich. „*Der ritualisierte, liturgische Ablauf orientiert sich an der Grundstruktur des christlichen Gottesdienstes*“ (Schweiker, 2007: 172) und ist daher in folgende Phasen aufgeteilt⁵:

Eintreten und Kreis bilden

An der Tür, der so genannten „Schwelle“ (vgl. Berryman, 2006, Bd. 1: 22) des Godly Play Raumes, beginnt die Einheit. Die Türperson sorgt dafür, dass ausschließlich die Kinder den Raum betreten, so dass sich die Eltern bereits vor der Tür von ihren Kindern verabschieden. Nun betritt ein Kind nach dem anderen den Raum, indem es einzeln von der Türperson, welcher auf einem Stuhl neben der Tür sitzt, begrüßt wird. Die Türperson freut sich das Kind zu sehen und lädt es ein, herein zu kommen. Auch fragt die Türperson das Kind, ob es dazu bereit ist. Ist das Kind noch nicht bereit, so wird ein Weg gefunden, wie es bereit werden kann, z.B. noch einmal auf die Toilette gehen, oder eine Runde durch den Hof laufen. Im Raum selbst wird das Kind erneut von der Erzählperson begrüßt und eingeladen, sich in den vorbereiteten Kreis zu setzen. Dabei sitzt die Erzählperson in einer bequemen Haltung vor dem Fokusregal (s. Abb. S. 28) auf dem Boden und erwartet die Kinder, die sich ebenfalls auf den Boden setzen sollen. Die Erzählperson hilft den Kindern einen geeigneten Platz zu finden und beginnt eine lockere Unterhaltung mit den bereits eingetretenen Kindern. Sitzen alle Kinder im Kreis, schließt die Türperson die Tür. Bei nachkommenden Kindern sorgt die Türperson dafür, dass auch diese Kinder ihren Platz im Kreis finden. Dafür sitzt die Türperson auf einem Stuhl neben der Tür, außerhalb des Kreises. Die Erzählperson beginnt mit der Frage: „Seid ihr bereit für die Geschichte?“ Erst wenn alle Kinder bereit sind, beginnt die Erzählperson mit dem Satz: „Schaut genau, wohin ich gehe, damit ihr immer wisst, wo ihr diese Geschichte finden könnt, wenn ihr euch damit beschäftigen wollt.“

⁵ Die folgenden Phasen beziehen sich auf Berryman, 2006, Bd. 1: 22-27 und eigenen Erfahrungen

Die Darbietung

Die Erzählperson erhebt sich von ihrem Platz und geht langsam auf die Regale mit den Geschichten zu. Sie geht an ihnen vorbei und begutachtet sie sorgfältig, in dem sie sie sanft berührt und benennt: die Glaubensgeschichten, die Gleichnisse in den goldenen Schachteln und die liturgischen Handlungen. So bekommen die Kinder immer wieder einen Eindruck davon, wo welche Geschichten zu finden sind. Danach nimmt sich die Erzählperson das jeweilige Material, welches sie für die Geschichte benötigt und bringt es mit in den Kreis. Während der ganzen Darbietung, außer bei den Ergründungsphasen – welche im Anschluss an das Erzählen der Geschichte folgen – sind die Augen der Erzählperson auf das Material gerichtet und nicht auf die Kinder. Ziel ist es, in die Geschichte einzutauchen, jeder für sich, jeder zu seiner Zeit. Da die Geschichte nicht durch die Erzählperson, sondern durch das Material repräsentiert wird, braucht die Erzählperson keinen Blickkontakt mit den Kindern. Haben die Kinder körperliche Bedürfnisse, sie brauchen z.B. ein Taschentuch, so greift die Türperson ein und hilft dem Kind. Die Erzählperson kann ungestört bei der Darbietung der Geschichte bleiben.

Am Ende jeder Darbietung findet die Ergründungsphase statt (vgl. Berryman, 2006, Bd. 1: 81). Die Erzählperson erlebt die Geschichte vor ihrem inneren Auge abermals. So lässt sie den Kindern ebenso die Zeit, die Geschichte verarbeiten zu können. Danach ändert die Erzählperson ihre Sitzposition und richtet ihre Augen auf die Kinder. Jede Geschichtengattung hat ihre bestimmten Ergründungsfragen, die nun gestellt werden. Die Kinder werden dazu eingeladen auf die Fragen zu antworten. Damit beginnt ein Theologisieren auf ganz besonderer Ebene. Die Erzählperson geht auf die Antworten durch Spielen mit dem Material ein, wertet sie allerdings nicht. Es gibt weder Richtig noch Falsch, noch Besser oder Schlechter. Jede Antwort hat ihre Berechtigung und wird daher wertgeschätzt.

Die Spiel- und Kreativphase

In der folgenden Phase haben die Kinder die Möglichkeit, sich mit dem Erlebten kreativ auseinander zu setzen. Die Erzählperson fragt jedes Kind einzeln, mit was es sich nun beschäftigen möchte. Im Raum sind Kreativmaterialien (Ton, Papier, Stifte, Wolle etc.) vorbereitet. Die Türperson hilft den Kindern, wenn sie Hilfe benötigen. Eine weitere Möglichkeit des kreativen Ausdrucks ist die Beschäftigung mit der erlebten oder einer anderen Geschichte. Dazu bleibt die Erzählperson im Kreis sitzen und geht auf (theologische)

Fragen der Kinder ein. Erneut darf keine Wertung vorgenommen werden. Jedes Kind hat das Recht sich auf seine Weise auszudrücken. Es geht nicht um ein Produkt, sondern um den Prozess der Auseinandersetzung. Die Kinder lassen daher ihre Werke im Godly Play Raum. So können sie jederzeit an ihnen weiterarbeiten und müssen sie nicht vor ihren Eltern rechtfertigen. Allerdings ist es nicht verboten, Werke mit nach Hause zu nehmen.

Das Fest

Nach einer gewissen Zeit, wenn die ersten Kinder für den Moment fertig sind, bereiten diese das Fest vor. Die Kinder kehren in den Kreis zurück und hören oder sprechen gemeinsam ein Gebet. Danach wird ein symbolisches Fest gefeiert. Meist mit Keksen und Saft. Dabei kann die Gruppe erneut in einen Austausch kommen und die Gemeinschaft genießen.

Eine Einheit dauert in der Regel zwischen 60 und 90 Minuten. Am Ende jeder Einheit verlässt jedes Kind den Raum mit einem persönlichen Gruß und Segenswunsch, der durch die Türperson gesprochen wird.

4.4.4 Die Geschichtengattungen

Wie bereits erwähnt, gibt es drei Gattungen: die Glaubensgeschichten, die Gleichnisse und die liturgischen Handlungen. Diese werden in ihren Grundzügen kurz erläutert.

Glaubensgeschichten aus dem Alten und Neuen Testament

Diese Geschichten sind im Raum, aus Sicht der Erzählperson, links angeordnet. Sie wollen den Kindern ein Gefühl der Einheit und Identität im christlichen Glauben vermitteln. Dazu laden sie die Kinder ein, selbst ein Teil dieser Geschichte zu werden. Erlebnisse der Menschen mit Gott werden als ein fortwährendes Spiel von Suchen und Finden dargestellt. Manche dieser Geschichten werden beispielsweise in einer kleinen Wüste, einem beweglichen Sandkasten gespielt. Ansonsten sind die Materialien in Körperform.



Abb. 4: Arche Noah

Gleichnisse



Abb. 5: Das Gleichnis vom Sämann

Die Gleichnisse befinden sich in Regalen hinter dem Kreis. Sie sind in goldenen Schachteln verpackt, was das Geheimnis- und Wertvolle verdeutlichen soll. Die Gleichnisse stellen unsere alltäglichen

Lebensgewohnheiten in Frage, fordern kreative Interpretation der eigenen

Handlungen und geben uns Anhaltspunkte, um neues Vertrauen schöpfen zu können. Das Material besteht immer aus einer einfarbigen Filzunterlage, auf dem die Geschichte gespielt wird und aus dünnen Holzfiguren, Bildern oder weiteren Filzformen. Gleichnisse sind stets flach, so dass die Figuren nicht aufrecht stehen können, sondern flach auf der Handfläche geführt werden.

Liturgische Handlungen

Diese Geschichten befinden sich neben und im Fokusregal. Sie zielen auf die Integration dessen, was in Glaubensgeschichten und Gleichnissen gezeigt wird. Sie wollen Lebenszeit und -raum verbinden, wie dies etwa Taufe, Eucharistie und Kirchenjahr tun. Bei dieser Geschichtengruppe muss aufgrund der verschiedenen konfessionellen und religiösen Traditionen, in denen mit Godly Play gearbeitet wird, sehr stark variiert werden.



Abb. 6: Die Taufe

4.5 Godly Play in der Schule - allgemein

Godly Play ist ein religionspädagogisches Konzept, welches vor allem im Kindergottesdienst und teilweise im Kindergarten seinen Platz gefunden hat. Nach abgeschlossenem zertifiziertem Erzählerkurs wagen sich auch immer mehr Religionslehrer an die Umsetzung von Godly Plays im Religionsunterricht. Hierbei wird das Konzept an die Rahmenbedingungen der Schule angepasst. Nicht jeder Religionslehrer verfügt über seinen eigenen Unterrichtsraum, den er fest einrichten kann. Dennoch spricht nichts dagegen, das Klassenzimmer dem Godly Play Raum ähnlich zu gestalten. So kann in der Raummitte ein freier Platz für den Kreis geräumt und als Sitzunterlagen können Kissen oder Sitzfliesen benutzt werden. Da der Lehrer zuvor weiß, welche Geschichte er präsentieren möchte, hat er nur diese bei sich. Häufig wird der Religionsunterricht als Einzelstunde unterrichtet, so dass keine gesamte Einheit durchgeführt werden kann. Die Kreativphase kann man gut in die darauf folgende Stunde legen. Die Erfahrung zeigt, dass sich die Kinder noch sehr gut an die Geschichte erinnern können. Auch kann man, als Einstieg, die Kinder die Geschichte erzählen lassen. Das Fest kann, muss aber nicht immer stattfinden. Wichtig ist, dass ein konkreter Ablauf, der sich an das Konzept richtet, zu erkennen ist. Ebenso muss klar sein, dass Godly Play nicht als Überprüfung dienen kann. Aufgrund der Tatsache, dass jede Wortmeldung wertgeschätzt wird und unkommentiert bleibt und es weder ein Richtig noch ein Falsch gibt, fällt die Möglichkeit einer Benotung oder Beurteilung weg. Ebenso bleibt die Kreativphase unkommentiert, so dass man diese auch nicht als Bewertungskriterium nutzen darf. Somit kann Godly Play als Einführung oder als Überblick am Ende eines Themas eingesetzt werden.

5. Godly Play im Religionsunterricht an Schulen für Erziehungshilfe – Theoretische Begründungen der Umsetzung

In diesem Kapitel geht es darum, herauszufinden, warum eine Umsetzung des Godly Play Konzeptes an Schulen für Erziehungshilfe bedeutsam ist. Da es bislang keine Fachliteratur zu diesem Thema gibt, beruht dieses Kapitel auf einer eigenen Zusammenführung der bereits Vorigen ausgeführten Teilbereiche. Hierbei werden vor allem die konzeptuellen Elemente herausgegriffen, welche eine Umsetzung an der Schule für Erziehungshilfe begründen.

Die folgenden Ausführungen sollen als Überblick und erste Verdeutlichung dienen, so dass sie diverse Elemente herausgreifen. Der Anspruch auf Definitionen und detaillierte

Themeneinführungen kann nicht gewährleistet werden, da dies den Rahmen dieser Arbeit überschreiten würde.

5.1 Wertschätzung jedes einzelnen

Es ist falsch zu sagen, dass Schüler der Schule für Erziehungshilfe im häuslichen Umfeld keine Wertschätzung erfahren. Allerdings zeigt sich, auch aus eigener Erfahrung, immer wieder, dass sich die Kinder und Jugendlichen oftmals nicht viel zutrauen oder ein sehr geringes Selbstwertgefühl haben. Sie sind häufig auf sich alleine gestellt und müssen sich selbst und manchmal auch ihre Geschwisterkinder versorgen. Die Überforderung der Kinder und Jugendlichen wird häufig durch ihr Verhalten und ihr Auftreten in der Schule deutlich. Da dieses Verhalten nicht immer der Norm entspricht, begegnen sie auch in der Schule negativen Erfahrungen in Form von Sanktionen (vgl. 2.4). Ihr Selbstbild und –wert verliert dadurch weiter an Bedeutung und die „gelernten“ Verhaltensformen werden gefestigt. Nicht selten entstehen so tägliche Konflikte zwischen den Lehrpersonen und den Schülern. Dabei sollte es Aufgabe der Lehrer sein, dafür zu sorgen, den Schülern bei deren Entwicklung zu unterstützen. Nach Meyer (1997: 158ff.) gehören daher die Tätigkeitsfelder Erziehen, Beraten und Reparieren ebenso zur Lehrperson wie das Unterrichten selbst. Dabei ist für Engel (2012⁵: 62f.) vor allem das Lob ein wichtiger Verstärker für die Förderung und Stärkung des positiven Verhaltens der Schüler.

In der Schule für Erziehungshilfe geht es jedoch vor allem darum, die Schüler in ihrem So-Sein anzunehmen und sie beim Aufbau eines positiven Selbstkonzeptes zu unterstützen (vgl. BP, 2010: 16).

Für Berryman (2006, Bd.1) hat die Wertschätzung jedes einzelnen ebenfalls eine zentrale Bedeutung. Er sieht als Aufgabe des Erwachsenen, den Kinder eine Wertschätzung zu vermitteln: *„Du kannst etwas. [...] Du kannst die richtige Wahl treffen. Du bist ein verantwortungsvolles, wertgeschätztes und gemochtes Mitglied dieser Gemeinschaft“* (ebd.: 77). Dadurch bekommen die Schüler das Gefühl, dass sie in ihrer ganzen Person gewollt und akzeptiert sind. Die Schüler dürfen für sich selbst entscheiden, was gerade wichtig ist. Sie dürfen Kind sein und dennoch Verantwortung für sich selbst übernehmen (vgl. BP, 2010: 17). Durch die Wertschätzung steigt das Selbstwertgefühl und es verbessert sich somit das Selbstbild. Den Kindern und Jugendlichen wird verdeutlicht, dass sie sich nicht auffällig verhalten müssen, um gesehen und beachtet zu werden. Dabei sollen sie auch lernen, dass sie

diese Wertschätzung ebenso den Mitschülern gegenüber erbringen können. Die Gemeinschaft kann so auf verbale und handgreifliche Konflikte verzichten bzw. diese in angemessener Weise beheben. Somit kann die Grundlage eines sozialen Miteinanders in der Gemeinschaft geschaffen werden, welche in der Schule erprobt wird und auf die außerschulischen Umweltkonstellationen übertragen werden kann.

Godly Play kann bei dieser Entwicklung hilfreich sein. Es beginnt mit der ersten Frage an der Schwelle „Bist du bereit?“. Diese Frage ist ernst gemeint und darf ehrlich beantwortet werden. Es handelt sich um eine Einladung, die abgelehnt werden darf. Die Kinder und Jugendlichen dürfen für sich selbst entscheiden. Da in der Schule für Erziehungshilfe meist Teamteaching üblich ist, besteht die Möglichkeit der Personenaufteilung - eine Türperson und eine Erzählperson.

Die Türperson kann sich um die Schüler kümmern, welche noch Etwas auf dem Herzen haben oder Hilfe benötigen, um bereit zu werden. Auch hier besagt der Bildungsplan, dass sich die Schüler „[...] mit ihren seelischen Verletzungen verstanden und angenommen“ (BP, 2010: 17) fühlen sollen.

In den Ergründungsgesprächen wird ebenfalls jeder einzelne Schüler wahrgenommen und darf sich äußern. Dabei werden alle Aussagen aufgenommen, ins Spiel übertragen, jedoch nicht gewertet. Es gibt daher weder ein Falsch noch ein Richtig, noch ein Besser oder Schlechter. Jede Äußerung hat ihre Berechtigung. Dadurch melden sich auch Kinder und Jugendliche zu Wort, welche sich normalerweise nicht trauen, da sie Angst vor Fehlern haben.

Die gleiche Wertschätzung gilt auch in der Kreativphase. Ein Kunstwerk ist nicht besser oder schöner, wenn es fertig gestellt und akkurat ist, sondern hier zählt vor allem der innere Prozess eines jeden einzelnen. Die Schüler beschäftigen sich mit dem Erlebten und drücken ihre Gefühle, Emotionen und Gedanken kreativ aus (vgl. BP, 2010: 17). Dabei spielt es keine Rolle, wie „schön“ etwas aussieht, sondern der persönliche Gehalt zählt. Am Ende der Godly Play Einheit wird noch einmal der Wert eines jeden verdeutlicht, in dem jeder Schüler einzeln verabschiedet wird.

Da die Wertschätzung allgemein in Godly Play ihren festen Platz, aber auch in anderen Bereichen eine wichtige Bedeutung hat, kann sie als Überbegriff gesehen werden und wird in den folgenden Punkten immer wieder auftauchen.

5.2 Identitätsbildung durch existenzielle Fragen und Erfahrungen mit dem Glaube

Der Bildungsplan der Schule für Erziehungshilfe fordert eine Begleitung der Schüler in der Auseinandersetzung mit deren kulturellen und religiösen Identität (vgl. BP, 2010: 17).

Meistens wird im Unterrichtsalltag jedoch kaum Zeit für die religiöse Auseinandersetzung gegeben. Der Religionsunterricht, in welchem diese ihren Platz finden könnte, fällt in der Regel nicht statt (vgl. Punkt 3), außer an christlich traditionellen Festen.

Zur Bildung und Stärkung, aber auch zur Auseinandersetzung, sollte der Religionsunterricht unbedingt seinen festen Platz im Stundenplan haben. Vor allem, da die Kinder und Jugendlichen um häuslichen Umfeld selten die Möglichkeit einer ausgeprägten und differenzierten Auseinandersetzung mit diesem Thema bekommen.

Godly Play kann zur Identitätsbildung verhelfen. Das Konzept erlaubt und fordert sogar existenzielle Fragen. Durch das Spiel (vgl. 5.6), sowohl während der Geschichte als auch in der Kreativphase, wird ein Umgang aufgebaut, in dem die Kinder und Jugendlichen theologisieren und damit das Fragen und Suchen der Antworten erproben.

Schaut man sich die „Stufen des Glaubens“ nach Fowler (1991) an, so ist gerade im Kindes- und Jugendalter eine Begleitung und Unterstützung notwendig.

Im Folgenden sollen diese Stufen erläutert werden. Dabei ist zu beachten, dass Fowlers Stufen auf den Modellen Piagets, Selmans auf Kohlbergs aufbauen (vgl. ebd.: 262).

Intuitiv-projektiver Glaube (ebd.: 139). Im Alter zwischen zwei bis zu sieben Jahren ist das Kind intuitiv-projektiv und kann die Sprache als auch die symbolische Repräsentationen benutzen, um seine Sinneserfahrungen in Sinneinheiten zu organisieren (vgl. ebd.: 139ff). Kategorien und Strukturen werden entwickelt, die Ursache-Wirkung-Beziehungen werden allerdings noch nicht verstanden. Außerdem ist ein kognitiver Egozentrismus zu erkennen. Die Kinder sind noch nicht in der Lage, zwei unterschiedliche Perspektiven auf ein einziges Objekt zu koordinieren und zu vergleichen. Es fehlt dem Kind also eine deduktive und induktive Logik. Der Glaube ist daher phantasieerfüllt und imitativ, was bedeutet, dass der sichtbare Glaube der nahen Bezugspersonen eine Beeinflussung darstellt. Anschließend wird das Kind selbst-bewusst und lässt nur schwer andere Perspektiven zu, bildet sich aber schon eigene Vorstellungen zu Themen wie dem Tod und der Sexualität.

Die zweite Stufe beschreibt den mythisch-wörtlichen Glauben (vgl. ebd.: 151ff.). Die zehnjährigen Kinder sind in der Lage alles auswendig zu lernen, sich Geschichten ausdenken und zu erzählen, Klassifikationssysteme zu erfinden. Das Denken wird prozessartig und die Kinder können Folgerungen zu Ursache-Wirkung-Beziehungen anstellen. Die Kinder konstruieren eine zeitlich lineare, ordentliche und zuverlässige Welt. Sie fangen an, Regeln und Glaubensinhalte für sich selbst zu übernehmen, welche deren Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft symbolisieren. „*Glaubensinhalte werden ebenso wie moralische Regeln und Verhaltensweisen mit wörtlicher Interpretation übernommen*“ (ebd.: 166). Zudem verstehen die Kinder Symbole in deren Bedeutung eindimensional und wörtlich.

In der Pubertät findet ein Übergang zum formal-operationalen Denken (Piaget) statt und Wörtlichgenommenes wird in Frage gestellt. Ein synthetisch-konventioneller Glaube (vgl. ebd.: 167ff.) beginnt. Das Jugendalter bringt viele Veränderungen mit sich, mit denen sich die Jugendlichen auseinandersetzen müssen. Sie entwickeln ihre eigene Persönlichkeit und benötigen dazu Gegenspieler, die sie begleiten und unterstützen. Die Familie und die eigenen Erfahrungen reichen nicht mehr aus, denn das soziale Umfeld erweitert sich ständig und beeinflusst sie. Daher ist es wichtig, dass der Glaube eine kohärente Orientierung bietet. Der Glaube kann Werte und Informationen zusammenbringen und eine Basis für die Weltanschauung aber auch die Identität bilden.

„Obwohl Glaubensinhalte und Werte tief empfunden werden, bleiben sie normalerweise stillschweigend – der Mensch ‚lebt‘ in ihnen und in der Sinnwelt, die sie vermitteln. Aber es hat noch keine Gelegenheit gegeben, aus ihnen herauszutreten, um über sie zu reflektieren oder sie explizit oder systematisch zu überprüfen“ (ebd.: 191).

Diese Stufe wird beendet, indem die Jugendlichen mit Widersprüchen und Zusammenstößen diverser Situationen konfrontiert werden.

Durch diese kann im jungen Erwachsenenalter ein individuierend-reflektierender Glaube (vgl. ebd.: 192) entstehen, auf den hier jedoch nicht weiter eingegangen werden soll, da die Schulzeit bis zu diesem Zeitpunkt beendet ist.

Godly Play lädt dazu ein, den Glauben zu erfahren, ihn auf sich wirken zu lassen und über ihn ins Gespräch zu kommen. Auf diese Weise wird eine Möglichkeit zur Bildung von Identität und Persönlichkeit geboten und der stufenweise Aufbau des Glaubens unterstützt.

5.3 Der geschützte Raum

Wenn man sich noch einmal vor Augen führt, dass die Kinder und Jugendlichen nicht selten in sehr beengten Räumlichkeiten aufwachsen und nur selten einen Rückzugsraum für sich haben (vgl. 2.3), so ist es verständlich, dass sich diese Kinder und Jugendlichen gerne außerhalb des Hauses aufhalten. Gespräche unter Freunden und Geheimnisse können nicht ausgetauscht werden, wenn sich die Geschwisterkinder oder gar die Eltern mit im gleichen Raum aufhalten. Daher sind die Peer-Groups häufig in Parks, Schulhöfen und in der Stadt anzutreffen. Jugendhäuser oder Treffpunkte, welche durch Sozialarbeiter geschaffen werden, sind ebenso Anlaufpunkte um sich zu treffen, miteinander „abzuhängen“ und altersabhängige Dinge zu besprechen. Doch am Abend kommen die Kinder und Jugendlichen zurück in ihre gewohnten Bedingungen und müssen sich mit diesen arrangieren.

Der Godly Play Raum ist ein Raum speziell nur für die Kinder bzw. die Jugendlichen. Er ist auf deren Augenhöhe und Reichweite eingerichtet und sie stehen im Fokus. Die Eltern werden während der Godly Play Einheit, wenn möglich, nicht in den Raum gelassen, so dass dieser geschützt ist.

In der Schule kann ein solcher Raum, aufgrund der äußeren Rahmenbedingungen, oftmals nicht gewährleistet werden. Allerdings können auch das Klassenzimmer oder der Musikraum für die Godly Play Einheit umfunktioniert werden. Die Schüler verlassen den Raum, während die Lehrperson die Umgebung für Godly Play vorbereitet. Anschließend betritt jeder Schüler einzeln das Zimmer, in dem er von der Lehrperson begrüßt und eingeladen wird. Dieses Ritual kann schon eine gewisse Sicherheit bieten und vermitteln, dass der Raum etwas Besonderes ist. Die Schüler lernen den Raum wertzuschätzen.

Nach Engel (2012⁵: 19) ist eine Lernumgebung mit Ruhe, Ordnung und sozialem Miteinander eine Voraussetzung für ein Lehren und Lernen mit positiver Erfahrung.

Die Kinder und Jugendlichen, welche die Schule für Erziehungshilfe besuchen, erfahren häufig eine Unzuverlässigkeit in vielen Bereichen. Wechselnde Partner der Elternteile, häufige Umzüge, Schulwechsel und damit verbundene Lehrer- und Freundeskreiswechsel gehören zum Leben dieser Schüler dazu (vgl. 2.3). Daher ist es gerade für sie sehr wichtig, Verlässlichkeit zu erfahren, da diese zu einer inneren Ruhe verhelfen kann. Die innere Ruhe wirkt sich wiederum auf die Emotionen und dementsprechend auf das Verhalten aus (vgl. Engel, 2012⁵: 10).

Je nach Schule haben die Schüler ihr eigenes Klassenzimmer, in welches die Lehrpersonen kommen. Es gibt allerdings auch Schulen, in denen die Schüler zu den Lehrern kommen. Vor allem bei diesen Gelegenheiten kann der Godly Play Raum, zumindest für die Religionsstunden, eine vertraute Umgebung werden, die stets unverändert bleibt und eine Sicherheit und Verlässlichkeit bietet.

Der Raum soll außerdem vermitteln, dass die Gespräche und Themen nicht nach außen getragen werden und somit geschützt sind. Es wird eine vertrauensvolle Umgebung geschaffen, welche die Schüler als Person mit deren persönlichen Stärken und Schwächen, Hoffnungen und Enttäuschungen, Interessen und Zielen wahrnimmt und würdigt (vgl. BP, 2010: 17).

Gerade im Religionsunterricht kommen immer wieder persönliche Gespräche zustande, welche im „normalen“ Schulalltag häufig keinen Platz finden. Daher ist es umso wichtiger, dass die Schüler die Sicherheit haben, dass die Themen geschützt sind.

5.4 Die Stille aushalten

„Mach’ mal bitte die Musik leiser, sie stört mich!“, „Schrei doch nicht so, ich kann dich hören!“, „Es ist mitten in der Nacht, hast du keinen Respekt?!“ sind Sätze die Kinder und Jugendliche häufig zu hören bekommen. Dabei sind sowohl Lärm als auch Stille subjektive Einschätzungen und werden daher unterschiedlich wahrgenommen (vgl. Granzer, 2000: 176). Eine Mutter mit vielen schreienden Kindern ist am Abend froh, wenn die Kinder endlich alle schlafen. Eine andere empfindet die Stille als unangenehm, da sie den „Trubel“ um sich herum braucht. Somit lässt sich *„[d]ie Erfahrung der Stille [...] offensichtlich nicht abschließend analysieren und bewerten, weil die Wirkung der Stille auf der Subjektseite sprachlich nicht fassbare Prozesse in Bewegung bringt, die ihrerseits wieder die Wahrnehmung der Stille beeinflussen und sie subtil und dramatisch zugleich erscheinen lässt“* (Granzer, 2000: 176).

In der heutigen Gesellschaft sind die Menschen sehr geschäftig und hektisch, vor allem im Vergleich zu anderen Regionen, wie z.B. Nordnorwegen. Jeder möchte all seine Tätigkeiten in möglichst kurzer Zeit verrichten und eilt daher durch das Leben. Genussmomente wie das Sitzen in einem Café und Beobachten der Menschen ist sehr selten. Schon vom kleinen Prinzen (vgl. de Saint-Exupéry, 2004⁴: 74) lernen wir, dass man die 53 Minuten mehr nutzen kann, in dem man einfach gemütlich zu einem Brunnen läuft. Doch wie sollen die Kinder und

Jugendlichen lernen, dass man sich die Zeit nehmen muss, wenn die Erwachsenen etwas Anderes vorleben?

In der Schule stoßen die Schüler auf Gegenteiliges. Sie müssen still, sprich wort- und lautlos, an ihrem Platz sitzen und dem Lehrer zu hören. Der häufig anzutreffende Frontalunterricht ist das beste Beispiel. Trotz der Aufforderung des offenen Unterrichts, beharren einige Lehrpersonen weiterhin auf diese traditionelle Weise. Engel (2012⁵) betont, dass sich die äußere Lernumgebung auf die inneren Lernbedingungen auswirkt (vgl. ebd.: 10).

Godly Play gibt den Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit Stille als etwas Schönes und Beruhigendes zu erfahren. Durch das Überschreiten der Schwelle, werden die Schüler entschleunigt. Sie rennen nicht in und durch den Raum, sondern sie betreten ihn gemächlich und suchen sich in Ruhe ihren Platz im Kreis. Jedes Kinder und jeder Jugendliche darf der Erzählperson vom vergangenen Tag, wichtigen Ereignissen oder Problemen erzählen. Jeder wird wahrgenommen und niemand muss Angst haben, dass er nicht an die Reihe kommt. Während dem Geschichtenerzählen sind die Kinder und Jugendlichen ebenfalls ruhig. Sie wissen, dass die Erzählperson die Geschichte erzählt und es eine Zeit gibt, in der auch die Schüler sich zu Wort melden dürfen. Das muss nicht bedeuten, dass die Schüler während der gesamten Darbietung der Geschichte lautlos sind. Die Erfahrungen zeigen, dass die Gedanken und Emotionen, welche die Schüler während der Darbietung im Kopf haben, heraus gelassen werden müssen. Nicht selten sprechen die Kinder laut aus, was sie gerade denken. Dies muss nicht zwangsläufig unterbunden werden. Die Türperson sollte hier nur dann einschreiten, wenn eine Diskussion innerhalb der Gruppe entsteht oder die Beiträge nicht zur Darbietung passen. Dies ist jedoch schwer abgrenzbar, so dass die Türperson individuell abwägen sollte, wann sie einschreitet.

Der geschützte Raum (vgl. 5.3) bietet zudem Rahmenbedingungen, welche die Kinder und Jugendlichen ruhig werden lassen.

Ziel kann es sein, dass die Schüler ihre Erfahrungen mit dem Innehalten auch auf andere Situationen übertragen können und sich somit die Zeit nehmen, die sie zu diesem Zeitpunkt benötigen.

5.5 Die zeitliche Struktur und wiederkehrende Rituale

„Struktur, Rhythmus, Rituale und Regeln im Schulalltag geben Sicherheit, eröffnen neue Gestaltungsräume und setzen Grenzen“ (BP, 2010: 16). So heißt es im Bildungsplan der Schule für Erziehungshilfe.

Godly Play lädt zu einer freiwilligen Teilnahme ein. Dies hört sich zunächst einmal sehr offen und gemütlich an. Allerdings gibt es trotzdem Regeln, eine feste Struktur und Rituale, die eingehalten werden.

Außerdem zeigt die Erfahrung, dass sich die Kinder und Jugendlichen auf die Einheiten einlassen und nur sehr selten die Einladung ablehnen.

Die äußeren Rahmenbedingungen bieten den Schülern eine Verlässlichkeit und Kalkulierbarkeit und geben damit einen Halt, eine Sicherheit und eine Orientierung (vgl. Engel, 2012⁵: 31). Die Godly Play Einheiten sind stets nach demselben Schema aufgebaut. Selbst wenn die Lehrperson einen Teil auslassen muss, so wissen die Kinder und Jugendlichen, dass dieser Teil nicht vergessen wurde, sondern lediglich auf die nächste Stunde verschoben wird.

In Punkt 4.4.3 wurde bereits erläutert, wie eine komplette Einheit abläuft. Diese lässt sich auch mit Ritualen der Klasse vereinbaren. Wenn eine Klasse beispielsweise immer am Anfang der Religionsstunde betet, so kann dies im Kreis vor der Darbietung eingebaut werden. Ebenso bestimmte Lieder, welche immer wieder in der Klasse gesungen werden. Gibt es solche Rituale nicht, so können diese neu eingeführt werden. Eine Kerze anzünden, ein bestimmtes Lied singen oder ein kleines Spiel am Ende der Stunde sind Elemente, die ebenso eingebaut werden können.

Wichtig ist, dass die Kinder und Jugendlichen wissen, was sie erwartet. Sie wissen, dass sie sich als erstes, nach dem Betreten des Raumes, in den Kreis setzen sollen. Ebenso wissen sie, dass es eine Zeit gibt, in der die Erzählperson die Geschichte erzählt und mit den Materialien spielt. In dieser Zeit ist es den Kindern und Jugendlichen nicht gestattet, in die Materialien zu fassen. Dieses Verbot ist jedoch nicht weiter tragisch, da die Kreativphase das Spielen mit den Materialien zulässt. Somit sind die Regeln nicht einengend, sondern sie schaffen Freiräume für jeden einzelnen, so dass alle Anwesenden nicht gestört und doch alle Bedürfnisse gewahrt werden (vgl. Engel, 2012⁵: 31).

5.6 Das Spiel und die dazugehörigen Materialien

„*The creative process is fundamental to Godly play and to the theology of childhood*“ (Berryman, 1991: 131).

Ebenso in der Heilpädagogik wird dem Spiel eine große Bedeutung beigemessen, da es für Kinder eine natürliche Handlung darstellt und für deren emotional-soziale Prozesse ein Erprobungsfeld bietet (vgl. Hillenbrand, 1999: 129).

Die sozialen Kompetenzen von Kindern der Erziehungshilfeschule entsprechen häufig nicht der Norm, so dass ein gemeinsames Miteinander oftmals mit Streitereien und Handgreiflichkeiten verbunden ist. Im Spiel können die Kinder diese Verhaltensstrukturen aufbrechen und gleichzeitig neue erwerben und erproben.

„*Die Einhaltung von Regeln, das Umgehen mit Frustrationen, die erforderlichen Planungen der eigenen Spielweise, die Kreativität und der angemessene Umgang mit dem Spielzeug [...]*“ (Hillenbrand, 1999: 134) gehören zu den Kompetenzen, die teilweise gelernt werden müssen.

Dieses Ziel verfolgt auch Godly Play. Das Material wird als der Mittelpunkt der Geschichte angesehen. Es spricht für sich selbst und braucht keinerlei Ausschmückungen durch den Erzähler. Hier spielt die so genannte ‚Polarisation der Aufmerksamkeit‘ von Maria Montessori eine wichtige Rolle.

Die Kinder und Jugendlichen werden durch das Spiel mit den Materialien und der vereinfachten Sprache in den Bann gezogen und tauchen in die Geschichte ein. Dies trifft nicht bei jedem Kind zur gleichen Zeit zu. Manchmal braucht es etwas und manchmal gelingt es gar nicht. Erreichen sie es allerdings, so finden sie sich in der Geschichte wieder. Das wird vor allem in den Aussagen im Ergründungsgespräch deutlich. Teilweise sprechen vor allem die Kinder, auch während der Geschichtendarbietung. Sie merken es größtenteils gar nicht, dass sie ihre Gedanken laut aussprechen und daher sollte man sie nicht davon abhalten. Es zeigt, dass sie eingetaucht sind.

Ähnliches erlebt man in der Kreativphase, wenn die Kinder und Jugendlichen selbst mit den Materialien spielen dürfen. Sie wissen oftmals noch den genauen Wortlaut des Erzählers und können die Geschichte chronologisch wiedergeben. Aber auch unklare oder neue Situationen werden gerne nachgespielt, um sie besser verstehen zu können. Dabei ist die Erzählperson

stets bei den Geschichten und kann bei Unklarheiten mit den Kindern und Jugendlichen ins Gespräch kommen.

Durch das Spiel wird der Gehalt der Geschichten noch einmal verinnerlicht und durch den Austausch mit den anderen der Glaube und die Identität gefestigt.

5.7 Die Kommunikation

In Godly Play ist die Kommunikation immer eine wertschätzende. Die Erwachsenen drohen nicht mit Sanktionen, nehmen die Kinder und Jugendlichen in ihren Aussagen ernst und bleiben stets ruhig.

Verbale Auseinandersetzungen sind in der Schule für Erziehungshilfe nicht selten. Die Kinder und Jugendlichen haben häufig nicht gelernt, sachlich und ruhig zu argumentieren.

Bei zu legeren Erziehungsstilen erleben sie durch ihre aufmüpfige und aggressive Stimme Erfolge, so dass sie das bekommen, was sie wollen.

In zu strengen Erziehungsstilen merken die Kinder und Jugendlichen, dass der Ton die Stimmung macht und lernen durch die Eltern, wie diese etwas durchzusetzen versuchen. Ebenso bei aggressiven Eltern, sind Schreien und das Verwenden von Ausdrücken keine Seltenheit.

Daher ist es wichtig, dass die Kinder und Jugendlichen in der Schule die Möglichkeit bekommen, Alternativen kennen zu lernen, diese zu erproben und in ihr Verhalten zu integrieren.

Erfahrungen zeigen allerdings, dass es Lehrer gibt, die bereits aufgegeben haben und deren Umgangston nicht mehr wertschätzend ist.

Da die Kommunikation eine so wichtige Rolle in Godly Play spielt, besteht hier ein Raum zur Erfahrung mit dem friedlichen Umgangston untereinander.

Berryman ist der Überzeugung, dass Probleme und Konflikte die versprachlicht werden, eine gewisse Power aus der Situation nehmen (vgl. Berryman, 1990: 145).

Die Ergründungsphase beispielsweise bietet einen relativ großen Spielraum für verbale Auseinandersetzungen. Fragen wie ‚Welchen Teil der Geschichte könnte man weglassen und man hätte immer noch alles, was wir brauchen um die Geschichte zu erzählen?‘ werden sehr unterschiedlich beantwortet. Es fällt nicht immer leicht, die Ansichten der anderen zu teilen, schon gar nicht, wenn man ganz anderer Meinung ist. Daher ist es Aufgabe der Erzählperson, alle Antworten als mögliche in das Spiel einzubauen. Wie bereits mehrfach erwähnt, gibt es in

Godly Play weder Richtig noch Falsch. Dennoch kann man über Meinungsverschiedenheiten ins Gespräch kommen. Es gibt Gründe, warum diese Unterschiede bestehen und man kann diese auch verbalisieren. Dabei soll es nicht darum gehen, vom eigenen Standpunkt zu überzeugen, sondern in einen produktiven Austausch zu kommen und seinen Horizont zu erweitern.

Aber nicht nur inhaltlich sollen die Schüler einen respektvollen Umgang lernen. Die Schüler sollen erkennen, dass man ohne Schreien und Wutausbrüche ebenso viel oder gar mehr erreichen kann.

Durch die ständige Wertschätzung und die damit verbundenen positiven Gefühle durch die Erwachsenen sollen die Kinder und Jugendlichen diesen Aspekt in ihr eigenes Verhalten integrieren.

Langfristiges Ziel kann sein, dass die Schüler diese Wertschätzung und ein soziales Miteinander in einem angemessenen Umgangston nicht nur in den Godly Play Einheiten ausüben, sondern auch auf ihren Alltag übertragen.

6. Zwischenfazit

In Teil I wurde eine theoretische Fundierung gelegt. Somit kann zusammengefasst gesagt werden, dass sowohl der Religionsunterricht als auch das Konzept Godly Play eine Berechtigung im Schulalltag der Schulen für Erziehungshilfe haben.

Im Rahmen des Religionsunterrichtes können die Schüler Probleme, Sehnsüchte und Ängste äußern, aber auch Fragen stellen, für die an anderen Orten kein Platz ist.

Der Austausch und das Miteinander stehen im Mittelpunkt. Jeder wird wahr- und ernst genommen, in seiner ganzen Persönlichkeit, mit all seinen Stärken und Schwächen.

Godly Play verhilft, innerhalb dieses äußeren Rahmens, zu einer Identitäts- und Persönlichkeitsbildung. Den Schülern wird eine Wertschätzung entgegengebracht und sie erfahren Situationen, die ihnen in der alltäglichen Umwelt nicht begegnen.

Da aus theoretischer Sicht nur Vorteile aus der Verbindung von Godly Play und der Schule für Erziehungshilfe hervorgehoben werden konnten, wird es im Folgenden empirischen Teil der Arbeit nun darum gehen, dies auch praktisch zu überprüfen.

Es wurden dazu stichprobenartig mit einer vierten Klasse der Albert-Schweitzer-Schule in Stuttgart-Rohr zwei Godly Play Einheiten umgesetzt, empirisch analysiert und ausgewertet.

Teil II: Empirische Studie



Abb. 8

1. Empirisches Arbeiten

Balzert/Schröder/Schäfer verstehen unter einer empirischen Arbeit folgendes:

„Bei einer empirischen Arbeit werden durch Experimente in einem Labor (experimentelle Arbeit) oder durch Feldforschungen in realen Situationen (nicht-experimentelle Arbeit) zuvor nicht vorhandene Daten erhoben, die zu neuen Erkenntnissen zu einer gegebenen Fragestellung führen“ (Balzert/Schröder/Schäfer, 2012²: 74).

In diesem Teil der Arbeit soll anhand einer qualitativen Feldstudie, die allerdings nicht quantitativ ist, aufgezeigt werden, ob eine Umsetzung des Konzeptes Godly Play an Schulen für Erziehungshilfe möglich ist.

Für die qualitative Überprüfung wurden zwei Godly Play Einheiten als Stichproben in einer Probandenklasse durchgeführt und auf Video aufgenommen. Danach fand eine hermeneutische Videoanalyse statt. Weiterhin wurde je ein Interview mit der Lehrperson und den Schülern durchgeführt, welche als zusätzliche subjektive Einschätzungen dienen. Der eigene Eindruck zu den Einheiten wird ebenso als Überprüfung der Aussagen benutzt.

1.1 Feldexperiment

„Ein Experiment ist ein grundlegendes wissenschaftliches Verfahren. Es gibt Feldexperimente und Laborexperimente“ (Balzert/Schröder/Schäfer, 2012²: 276).

Das Feldexperiment fand in einer (fast) natürlichen Situation statt. Es wurde je eine Godly Play Einheit als Religionsstunde gehalten. Das ‚fast‘ bezieht sich auf die Tatsache, dass die Einheiten gefilmt wurden und somit ein unnatürlicher Faktor hinzukam. Das Experiment dient zur Überprüfung der eingangs gestellten Fragestellungen und der Behandlung des theoretischen Problemfelds (vgl. Balzert/Schröder/Schäfer, 2012²: 276). Da das Experiment, aus Zeitgründen nicht den Anspruch der Quantität hat, wurde ausschließlich eine Schulklasse als Stichprobe einbezogen. Die anschließend aufgestellten Hypothesen dienen als Ausblick, da durch eine quantitative Überprüfung dieser neuen Aussagen, in Form von Validierungen und Falsifizierungen, getroffen werden können.

1.2 Beobachtung und Videostudie

Die eigene Einschätzung basiert auf einer freien Beobachtung der Einheiten meinerseits.

„Freie, teilnehmende Beobachtungen sind nützlich, um erste Daten über ein Problemfeld zu gewinnen. Wer Beobachtungen unter kontrollierten Bedingungen durchführt, kann seine Annahmen und Hypothesen mit Hilfe der Methode auch falsifizieren oder verifizieren“ (Balzert/Schröder/Schäfer, 2012²: 281).

Allerdings muss klar sein, dass diese Beobachtungen sehr subjektiv sind, da die Anwesenheit des Beobachters beeinflusst (vgl. Balzert/Schröder/Schäfer, 2012²: 281). Da ich allerdings die Einheit selbst durchführte, konnte ich währenddessen nur eingeschränkt beobachten. Die Antworten (in den Ergründungsphasen) und das Verhalten der Schüler bilden die Basis für meinen Eindruck.

Die eigentliche Beobachtung fand aufgrund von Videoanalysen statt.

„Eine Videostudie ist eine passiv-teilnehmende, (halb-)offene und apparative Beobachtung“ (Lötscher, 2011: 193).

Ein Vorteil ist die Möglichkeit der wiederholten Betrachtung der Videoaufnahme. Außerdem kann zuvor ein Kategorienkatalog aufgestellt werden, der auf theoretische Hintergründe aufbaut (vgl. Lötscher, 2011: 193). Die Beurteilungskriterien, welche zur Überprüfung der Hypothesen genutzt werden, erleichtern das genaue Protokollieren relevanter Verhaltensweisen. Daher sind die Beobachtungen nicht frei, sondern unter kontrollierten Bedingungen (vgl. Balzert/Schröder/Schäfer, 2012²: 282).

1.3 Mündliche Befragungen

„Die ‚mündliche Befragung‘ ist ein Wortwechsel zwischen Personen, bei welchem die eine Person von einer anderen möglichst viel interessante oder relevante Informationen erhalten will. Die Begriffe ‚Interview‘ und ‚mündliche Befragung‘ werden bedeutungsgleich (synonym) verwendet. Das Ziel besteht darin, durch Fragen Informationen von einer oder mehreren Personen zu erhalten“ (Stadler Elmer, 2011: 175).

Die mündlichen Befragungen wurden als halb- bzw. teilstrukturierte und direkte Interviews durchgeführt. Dies bedeutet, dass der Verlauf, die Themen und die Art der Fragen vorbereitet wurden, allerdings eine flexible Anpassung an die Befragten statt fand (vgl. Stadler Elmer, 2011: 178) und die Gesprächspartner am gleichen Ort waren (vgl. Balzer/Schörder/Schäfer, 2012²: 278). So wurden persönlich emotionale Einschätzungen zum Erlebten abgegeben und im Austausch erörtert.

Die angefertigten Transkripte, aufgrund der Interviews,

„[...] erlauben anderen Personen, die das Interview selbst nicht durchgeführt haben, sich ein Bild über den Gesprächsverlauf zu machen und das Interview nach denselben oder auch nach anderen Kriterien auszuwerten. Dies kann wichtig sein für eine Einschätzung der Reliabilität (Zuverlässigkeit) der Ergebnisse“ (Aeppli et al., 2011²: 185).

2. Vorstellung der Probanden-Klasse

Bei der Albert-Schweitzer-Schule handelt es sich um eine Schule für Erziehungshilfe, welche sich in privater Trägerschaft (Stiftung Jugendhilfe aktiv der Diakonie Württemberg) befindet. Die Stammschule befindet sich in Stuttgart, zu ihr gehören aber weitere schulische Außenstellen und schulische Außenklassen.

Für die Durchführungen der Godly Play Einheiten war ich an der Stammschule in einer vierten Klasse.

Die folgenden Namen sind aus datenrechtlichen Gründen anonymisiert.

Herr M., der Klassenlehrer, zwei Teampartner und eine Hauptfachreferendarin unterrichten insgesamt neun Schüler. Ein Schüler befand sich in der Zeit der Durchführung allerdings in einer Rückschulungssituation, so dass ich ihn nicht kennen lernen konnte. Ein weiterer Schüler besuchte derzeit nur die ersten drei Stunden des Unterrichtsvormittags, so dass dieser ebenfalls nicht an den Einheiten teilnahm.

Die folgenden Informationen zu den teilnehmenden Schülern wurden aufgrund der eigenen Erfahrung mit den Schülern am Vormittag und einem Gespräch mit Herrn M. zusammengetragen. Sie sollen die Stärken und Schwächen der Schüler aufzeigen, welche für die Beobachtung und Auswertung der Videoanalyse hilfreich sind, um Schlussfolgerungen ziehen zu können.

Allgemein ist zu sagen, dass alle Schüler sehr höflich mir gegenüber waren und mich schnell als weitere Lehrperson tolerierten.

Die Jungen sind sehr aufgeschlossen, neugierig und sehr kreativ, so dass sie sich relativ gut auf die neue Situation einlassen konnten.

A. ist zur Zeit der Durchführung elf Jahre alt und muslimischer Konfession. Er ist seit dem Schuljahr 2011/12 an der Stammschule. Dennoch erteilten seine Eltern die Erlaubnis, an der Religionsstunde teilnehmen zu dürfen. A. übernimmt gerne die Führungsrolle und kann viel zum Erreichen der Aufgabenziele beitragen. Allerdings schafft er es nicht immer, sich auf das Unterrichtsgeschehen zu konzentrieren. Er lässt sich häufig von anderen Schülern ablenken, versucht diese in Gespräche zu verwickeln oder beschäftigt sich mit mitgebrachtem Spielzeug oder seinem Vesper. Seine mitgebrachten Spiele und Spielsachen teilt er gerne mit den anderen. Dabei nimmt er stets eine dominante Rolle ein und versucht die Regeln zu bestimmen, was immer wieder zu Konflikten führt. Bei diesen wird er sehr schnell aggressiv und beleidigend. Im Nachhinein kann A. eigene Anteile an Konflikten erkennen, reflektieren und hat Ideen zur Wiedergutmachung. Er kann sehr höflich und charmant sein und beweist oft seine gute Erziehung im Umgang mit anderen Kindern und Erwachsenen. Andererseits kann A. sehr gezielt provozieren und erkennt sehr schnell die Schwachpunkte seiner Mitmenschen um diese zu provozieren. Gegenüber Erwachsenen kann A. sehr aufbrausend und respektlos werden, vor allem wenn er versucht die Regeln in der Klasse zu bestimmen. A. hat ein sehr ausgeprägtes Gerechtigkeitsempfinden und ist sehr neugierig. Seinen Drang, alles zu kommentieren und zu bewerten kann er nur schwer kontrollieren.

J. ist zehn Jahre alt, besucht die Stammschule seit Beginn des Schuljahres und ist konfessionslos. Er zeigt sich vielseitig interessiert und lernbegierig. J. benötigt klar strukturierte Aufgaben um konzentriert arbeiten zu können und muss immer wieder erinnert werden, was gerade seine Aufgaben sind. Oft beschäftigt sich J. mit außerunterrichtlichen Dingen, spielt mit der Heizung oder anderen Gegenständen oder wirkt verträumt. Er lässt sich auch schnell von anderen Schülern ablenken oder geht im Klassenraum umher und unterhält sich mit Mitschülern. Beim Spielen mit anderen Schülern ist J. sehr sprunghaft, so dass er häufig sowohl den Spielpartner als auch das Spiel wechselt. Gegenüber Erwachsenen verhält er sich meist korrekt und höflich.

K. ist ebenfalls zehn Jahre alt, besucht die Stammschule seit dem Schuljahr 2011/12 und gehört keiner Konfession an. Er kann ausdauernd, zielstrebig und konzentriert in unterschiedlichen Unterrichtsformen und Sozialformen arbeiten. K. hat hohe Anforderungen an sich selbst und möchte alles richtig machen, gelingt ihm dies nicht, verweigert er die Weiterarbeit, stört den Unterricht durch unpassende Zwischenrufe und zerstört hin und wieder seine Arbeitsmaterialien. K. benötigt viel Hilfe und Beistand durch die Lehrkräfte und fordert

dies vehement ein. Belohnungen motivieren ihn dazu, sich nur Hilfe zu holen, wenn er diese auch benötigt und Aufgaben zunächst selbst zu versuchen. K. benötigt im Unterricht für ihn klar verständliche Strukturen und Aufgabenstellungen. Daher hat er immer wieder Schwierigkeiten sich an offenen Unterrichtsformen zu beteiligen. Durch Abweichungen im Schulalltag und ungewohnte Aufgabenstellungen lässt sich K. schnell verunsichern. Er zeigt sich sehr kompromissbereit und überlässt den Mitschülern gerne die Führungsrolle. K. kann seine Aufmerksamkeit gleichmäßig verteilen, so dass es nur selten zu Konflikten zwischen ihm und seinen Mitschülern kommt. Innerhalb von Konflikten löst er diese meist ohne körperliche Auseinandersetzungen und kann bei Konflikten anderer Schüler helfend eingreifen.

L. ist elf Jahre alt, besucht die Stammschule seit dem Schuljahr 2010/11 und ist evangelischer Konfession. Er ist sehr höflich und zuvorkommend, arbeitet im Unterricht in der Regel jedoch nur sehr wenig. Er zeigt dabei wenig Eigeninitiative und muss oft ans Arbeiten erinnert werden. L. beschäftigt sich gerne mit seinen mitgebrachten Spielsachen oder bastelt im Unterricht und muss oft erinnert werden zum Unterrichtsgegenstand zurückzukehren. L. beweist immer wieder ein hohes Maß an Empathie. Er kümmert sich um seine Mitschüler wenn es ihnen nicht gut geht oder versucht sich für diese einzusetzen. Immer wieder möchte er Süßigkeiten an die Klasse verteilen. L. kann sich Hilfe einfordern wenn er diese benötigt, kann aber schnell ungeduldig und frustriert sein, wenn diese nicht schnell genug kommt oder nicht nach seinen Vorstellungen erscheint. Geschieht dies oder fühlt er sich ungerecht behandelt, wird L. sehr wütend oder verweigert seine Mitarbeit.

Der zehnjährige M. besucht die Stammschule seit der ersten Klasse und ist evangelisch. Er ist ein sehr fleißiger und gründlicher Schüler und hat eine ruhige und sehr freundliche Art. Er gibt sich viel Mühe alle Anforderungen an ihn zu erfüllen. Ihm bekannte Inhalte kann M. selbstständig, ausdauernd und sehr gründlich bearbeiten. Fällt ihm eine Aufgabenstellung schwer, kann er dies mitteilen und um Hilfe bitten. Dabei wird er schnell ungeduldig, nervös und frustriert. Gelegentlich verweigert er dann die Weiter- und Mitarbeit. Nach einer kurzen Zeit kann M. dann in der Regel einen erneuten Versuch wagen. Offene Aufgabenstellungen und neue Situationen verunsichern M. schnell. Dennoch ist er sehr bemüht brav zu sein und hat ein ausgeprägtes Gerechtigkeitsempfinden. M. wirkt oft schüchtern und traut sich wenig zu.

Mo. ist zehn Jahre alt, besucht die Stammschule seit dem Schuljahr 2012/13 und ist römisch-katholischer Konfession. Er kann aufmerksam und zielstrebig in unterschiedlichen Sozial- und Unterrichtsformen arbeiten und sich aktiv am Unterricht beteiligen, wenn er möchte. Seine Aufmerksamkeit und sein Engagement sind stark abhängig von seiner Tagesform und seiner emotionalen Situation, wobei diese auch innerhalb eines Unterrichtsvormittags stark schwanken können. Mo. kann Sachverhalte gut durchdenken und bereichert Gespräche auch durch kritisches Hinterfragen. Besondere Stärken hat Mo. im kreativ-gestalterischen Bereich. Er hat viele gute Ideen, die er auch einbringt und auch selbstständig umsetzen kann. Für sein Lernen und Arbeiten benötigt Mo. klare Absprachen, Regeln und Strukturen. Häufig ist Mo. so sehr ablenkbar, dass seine Aufmerksamkeit und seine Unterrichtsbeiträge wenig sachbezogen sind. Besonders schwer fällt es ihm, anderen Kindern oder Erwachsenen zuzuhören. Mo. hängt oft schlaff in seinem Stuhl oder liegt lustlos auf seinem Tisch. Er stört den Unterricht regelmäßig durch Geräusche und Zwischenrufe. Immer wieder äußert er respektlose, herablassende Kommentare gegen Mitschüler und beschimpft oder provoziert sie. Dennoch kann er seine mitgebrachten Spielsachen mit den Mitschülern teilen. Häufig wird er verbal übergriffig gegen Lehrer und Mitschüler. Auch körperliche Übergriffe gegen Lehrer und Mitschüler kommen häufig vor. Mo. beschädigt in seiner Wut immer wieder Gegenstände und Einrichtungsmobiliar. Mo. zieht sich gerne in seine eigene Gefühlswelt zurück und ist dann in Gedanken versunken. Vereinbarte Strukturen, Absprachen, Regeln und Grenzen sind für Mo. nicht nur im Unterricht unerlässlich. Insgesamt sucht Mo. auch viel Nähe und Kontakt zu den Lehrpersonen. In Einzelsituationen kann Mo. sehr höflich und zuvorkommend sein.

Der zwölfjährige R. besucht die Stammschule seit Beginn des Schuljahres, ist muslimischer Konfession und hat ein freundlich offenes Wesen. Er kann ausdauernd und konzentriert arbeiten. Seine Bereitschaft dazu ist stark schwankend und von seiner Tagesform und den Inhalten abhängig. An Unterrichtsgesprächen kann sich R. mit durchdachten Beiträgen beteiligen und großes Interesse entwickeln. Seine Stärken liegen hier deutlich im kreativ-gestalterischen und praktischen Bereich. R. zeigt sich vor allem an Erwachsenen interessiert und orientiert sich stark an den Lehrkräften. Immer öfter spielt er aber auch gemeinsam mit anderen Kindern, dabei kommt es seltener zu Konflikten. R. wirkt allgemein sehr verspielt. Er benötigt klare Strukturen und Regeln, die er ständig neu überprüft.

3. Begründung der ausgewählten Geschichten

Für die beiden Einheiten wurden zwei Geschichten von je unterschiedlicher Gattung ausgewählt. Ein Gleichnis und eine Glaubensgeschichte wurden präsentiert. Dies verdeutlicht die Variation und die damit verbundenen Möglichkeiten des Konzeptes sowie die Materialvielfalt.

3.1 Das Gleichnis vom guten Hirten

In der ersten Einheit wurde das Gleichnis vom guten Hirten dargeboten.

3.1.1 Zum Hintergrund

In der Bibel ist die Geschichte „Der Hirte und seine Schafe“ bei Matthäus 18,12-14 und bei Lukas 15, 1-7 zu finden (vgl. Berryman, 2006, Bd. 3: 89). Jedoch werden auch weitere Bibelstellen miteinbezogen, wie der Psalm 23 „Der Herr ist mein Hirte“ und das Jesuswort aus dem Evangelium des Johannes „Ich bin der gute Hirte“ (Joh 10) (vgl. Berryman, 2006, Bd. 3: 91).

Die weiteren Ausführungen beziehen sich ebenfalls auf Berryman (2006, Bd. 3: 89ff.).

Bei Godly Play gibt es viele Gleichnisse, da sie die Verkündung Jesu darstellen. Jesus hat viele Fragen der Menschen anhand von Gleichnissen beantwortet und somit Gott und dessen Herrschaft für jeden verständlich gemacht. Zum einen hat er banale und mögliche Alltagssituationen verwendet, in die sich jeder hinein versetzen konnte. Zum anderen entstand ein Bild in den Köpfen der Menschen, welches das Reich Gottes abbildete und ihnen näher brachte. Man kann Gott und seine Herrschaft nicht definieren oder in konkrete Worte fassen, so dass sie logisch und rational sind. Gott kann selbst erfahren werden oder man kann von ihm durch Bilder, Gleichnisse oder durch Erzählungen erzählen.

Bereits Kinder können durch diese Bilder und Geschichten Gott näher kommen und für sich wichtige Schlüsse ziehen.

Das Gleichnis vom guten Hirten ist besonders für Kinder verständlich, da gerade sie häufig Erfahrungen mit dem Verlieren von Dingen und dem selbst verloren gehen machen. Gleichnisse sind keine leicht verständlichen Geschichten, da sie verschiedene Dimensionen besitzen und immer wieder neu ausgelegt werden können. Allerdings sind sie sehr anschaulich und ihre bildhafte Sprache lassen sie –manchmal- zugänglich werden. Die Einschränkung ‚manchmal‘ ist aus dem Wortlaut der Ergründungsphase vor der Geschichte

zu entnehmen „[...] Manchmal ist es, als hätte ein Gleichnis eine Tür, die verschlossen ist. Ihr findet in das Gleichnis nicht hinein, selbst wenn ihr es noch so sehr wollt. Ich weiß nicht, warum das so ist. Es ist einfach so. Manchmal bleiben Gleichnisse verschlossen“ (ebd.: 93). Dies soll verdeutlichen, dass Gleichnisse nicht einfach begreifbar sind und manchmal der Gehalt nicht erfassbar ist. Die Geschichten in Godly Play können jedoch mehrmals erzählt werden, so dass die Kinder und Jugendlichen immer wieder die Möglichkeit bekommen, in die Geschichte hineinzufinden. Selbst wenn sie jedes Mal hinein finden, kann es sein, dass sie jedes Mal etwas anderes als Wichtiger oder Bedeutender erkennen. Dies ist vor allem durch die Sprache der Gleichnisse zu erklären. Sowohl Bilder als auch Vergleiche sind Metaphern, welche mit der Sprache ‚spielen‘. Gott wird als Hirte dargestellt, der sich um all seine Schafe kümmert, sogar um das eine verlorene, obwohl er weitere 99 hat. Das bedeutet nicht, dass Gott ein Hirte ist und wir Menschen Schafe, dennoch stellt es ein vergleichbares Bild dar, in dem sich Gott um alle kümmert, auch wenn sie verloren gehen. So werden verschiedene Sachverhalte durch Sprachbilder miteinander verknüpft und befähigen die Menschen zu einem neuen bzw. anderen Blick auf die Welt und darüber hinaus. Wörter könnten solche Erkenntnisse alleine nicht ermöglichen, die Bilder helfen jedoch. Dabei sollen Gleichnisse nicht für eine allgemeingültige Deutung sorgen, sondern immer wieder anregen, sie neu zu verstehen und zu beschreiben.

Wie bereits erwähnt, werden hier einige Bibelstellen miteinander verknüpft. Für die Präsentation der Geschichte ist diese Tatsache irrelevant, bzw. sie muss den Kindern nicht verdeutlicht werden. Dem Geschichtenerzähler sollte jedoch bewusst sein, dass sich die Kinder in der Ergründungsphase mit unterschiedlichen Vorstellungen beschäftigen, auf die er differenziert eingehen und zudem den biblischen Geschichten gerecht werden muss.

Im Mittelpunkt der Geschichte stehen das Gottesbild und Gottes Fürsorge für jeden einzelnen. Dadurch wird dieses Gleichnis besonders für Schüler der Schule für Erziehungshilfe interessant. Die Kinder fühlen sich häufig verloren und einsam, so dass sie sich mit dem verlorenen Schaf gut identifizieren können. Der gute Hirte, welcher sich um das einzelne Schaf kümmert, soll hier verdeutlichen, dass der Verlorene nicht aufgegeben, sondern dass ihm nachgegangen wird, um ihn „[...] in die Gemeinschaft aufzunehmen und sich daran zu freuen“ (ebd.: 91). Dieses Gefühl sollen auch die Schüler erfahren. Sie sind gewollt, egal, ob sie auf Abwege kommen oder verloren gehen, sie werden gefunden, aufgenommen und das ist mit einer großen Freude verbunden. Die Erfahrung von emotionaler Nähe und Verlässlichkeit (vgl. BP, 2010: 13), welche im Bildungsplan 2010 der Schule für Erziehungshilfe Baden-Württemberg gefordert werden, werden hiermit bedient. In der Ergründungsphase haben die

Schüler die Möglichkeit, über ihre Erfahrungen ins Gespräch zu kommen und sich auszutauschen. Dabei werden sie feststellen, dass sie mit diesen Erfahrungen nicht alleine sind und es sich für jeden nicht gut anfühlt. So kann unter anderem auch ein Grundstein für eine soziale Beziehung zwischen den Schülern aufgebaut werden. Der Bildungsplan der Grundschule, nach welchem die Probandenklasse unterrichtet wird, besagt, dass in Klasse 4 die Schüler sich mit Jesus Christus und Gleichnissen, ebenso mit Gott beschäftigen sollen. Ebenso soll der Gedanke, dass Menschen in einer Gemeinschaft leben und eine Aufgabe haben, gestärkt werden (vgl. BP, 2004: 28f.).

3.1.2 Zum Material

Das Material des Gleichnisses ist in einer goldenen Gleichnisschachtel verstaut und mit einem grünen Punkt versehen, dieser dient zum Wiedererkennen der Geschichte ohne in die Schachtel schauen zu müssen. Die Unterlage, auf welchem das Gleichnis gespielt wird, ist ebenfalls grün (→ steht für das Gras). Außerdem sind zwölf schmale braune Filzstreifen (→ ergeben das Gatter), drei schwarze Filzstücke (→ können zu einem traurigen Gesicht gelegt werden, was den gefährlichen Ort symbolisiert), ein blaues Filzstück (→ stellt das Wasser dar), fünf Schafe, ein guter Hirte, ein gewöhnlicher Hirte und ein Wolf in der Schachtel.

3.2 Die große Familie

In der zweiten Einheit wurde die Glaubensgeschichte der großen Familie präsentiert.

3.2.1 Zum Hintergrund

Diese Glaubensgeschichte ist in der Bibel in 1. Mose 12-15,24 zu finden und handelt von der verborgenen Gegenwart Gottes (vgl. Berryman, 2006, Bd. 2: 66).

Die folgenden Ausführungen beziehen sich ebenfalls auf Berryman (2006, Bd. 2: 66ff.).

In und um Israel herum glaubte man, dass es für alles, jede Pflanze, jedes Lebewesen, jeden Gegenstand, jeweils einen Gott gab. Diese Götter hat man sich als Personen vorgestellt und waren je an eine Stadt gebunden, in denen sie wirkten. Nur Abraham und Sarah glaubten, dass es nur einen einzigen Gott gab, obwohl ihre Heimatstadt dem Mondgott geweiht war. Sie verließen die Stadt und zogen wie Nomaden durch die Wüste. Dabei spürte Abraham Gottes Nähe und baut zur Kennzeichnung der Allgegenwärtigkeit Gottes je einen Altar in die Wüste. Abraham gehört, wie viele andere Völker, zu den Nachfahren Noahs, der nach der großen Flut

die Erde neu bevölkerte. Und doch sucht sich Gott eine einzelne Person aus, zu der er eine innige Bindung für alle Zeit aufbaut. „*So wird aus der Weltgeschichte die Familiengeschichte Israels.*“ (ebd.: 66).

Der letzte Satz vor der Ergründungsphase lautet: „*Nun seid ihr selbst Teil dieser großen Familie, deren Zahl so groß geworden ist, wie Sterne am Himmel stehen und wie es Sandkörner in der Wüste gibt*“ (ebd.: 73). Teil der großen Familie zu sein, von Gott angenommen zu sein, ist ein sehr schöner Gedanke, der den Kindern zeigen soll, dass sie gewollt sind. Die Erfahrung zeigt, dass nur selten Schüler der Schule für Erziehungshilfe in Kirchengemeinden tätig bzw. aktiv sind. Der Konfirmations- oder Kommuniionsunterricht wird nur selten aufgesucht. Daher ist es umso wichtiger, dass die Kinder die Gemeinschaft im Religionsunterricht spüren. Sie sollen spüren, dass auch sie von Gott gewollt sind und in seinem Namen Teil der Gemeinschaft sind. Außerdem bietet die Geschichte weitere Anhaltspunkte, welche den Schülern bekannt sein könnten. Das häufige Ändern des Wohnorts, die ständige Suche nach Ruhe, beschwerte Wege, das fehlende Ziel vor Augen und die große Ungewissheit, wie es weiter geht, sind Erfahrungen, die einige Schüler bereits erlebt haben. Dennoch hat die Geschichte ein gutes Ende. Isaak heiratet Rebecca und sie bekommen Kinder und geben die Tradition, die Lebensgeschichte Abrahams und Sarahs, an die nächsten Generationen weiter. Sie haben ihr Glück gefunden und daraus ist die große Familie entstanden. Dies könnte den Schülern einen positiven Lichtblick bieten und ihnen verdeutlichen, dass es sich lohnt, weiter zu machen und nicht aufzugeben. Der Tod Abrahams und Sarahs sollte nicht in den Vordergrund gestellt werden, allerdings spielt er ebenso eine Rolle und gehört zum Leben dazu. Sterben und Tod sind Themen, die in der heutigen Gesellschaft häufig tabuisiert werden. Man hat Angst die Kinder zu überfordern und sie zu ängstigen. Dabei hat man längst herausgefunden, dass der Umgang mit dem Thema den Kindern leichter fällt, als man denkt. Dies hängt mit der Tatsache zusammen, dass sie den Tod nicht auf ihre eigene Person beziehen können (vgl. Wittkowski, 1990: 71). Doch gerade während der Grundschulzeit ändert sich das Todeskonzept und die Komponenten Universalität, Irreversibilität, Nonfunktionalität und Kausalität werden bewusst (vgl. Wittkowski, 1990: 58). Daher sollten Lehrpersonen vorbereitet sein, falls die Schüler innerhalb der Ergründungs- und/oder Kreativphase auf dieses Thema eingehen und ein Bedarf an Aussprache oder Klärung besteht.

In Berrymans Spielanweisung heißt es zwar:

„[...] *Begraben Sie sie [Abraham und Sarah] allerdings nicht im Sand, sondern behalten Sie sie verborgen in Ihrer Hand und legen Sie sie unauffällig beiseite. Denn die Aufmerksamkeit der Kinder soll dem ehrfurchtsvollen Abschied von Sarah und*

Abrahams Trauer gelten, nicht einer Phantasie über die Morphologie des Todes“
(Berryman, 2006, Bd. 2: 72).

Die eigene Erfahrung zeigt allerdings, dass die Kinder das Bedürfnis haben, in das Grab Abrahams und Sarahs zu schauen. Daher begrabe ich die Figuren trotzdem, denn ich könnte mir vorstellen, dass die Kinder zutiefst erschüttert wären, wären die Gräber leer, vor allem, wenn sie das Gesehene auf die Realität, den Friedhof, beziehen.

Die Bildungspläne der Grundschule und der Schule für Erziehungshilfe begründen die Auswahl dieser Geschichte ebenfalls. Hier werden vor allem die Dimensionen „Gott“ und „Kirche und Kirchen“ bedient. Die Allgegenwärtigkeit Gottes und der Monotheismus, ebenso wie das Gottvertrauen stehen hier im Mittelpunkt. Das Symbol des Altars und die Aufforderung der Nächstenliebe zu den Fremden aus der Wüste werden angesprochen.

3.2.2 Zum Material

Für diese Geschichte benötigt man eine Wüstenkiste oder in diesem Fall einen Sandsack, vier Volk-Gottes-Figuren (→ Abraham und Sarah, Isaak und Rebecca), ein Körbchen mit kleinen Steinen (→ Altäre), zwei Holzblöcke (→ Städte: Ur und Haran) und zwei blauen Wollfäden (→ Flüsse: Euphrat und Tigris).

4. Durchführungsbeschreibung

Die Erziehungsberechtigten der Schüler bekamen von mir einen Informationsbrief (Anhang I), in welchem das Vorgehen geschildert wurde. Da ich die Durchführungen per Videogerät aufnahm, holte ich mir die Einverständniserklärung der Erziehungsberechtigten ein. Alle Schüler brachten den Abschnitt unterschrieben zurück, so dass die erste Einheit mit fünf und die zweite mit sieben Schülern stattfanden.

Ich begleitete die Klasse zwei Mal den gesamten Donnerstagvormittag, um so einen Eindruck von den Schülern zu bekommen. Drei Schulstunden konnte ich beobachten, miterleben und mich einbringen.

Während der Pause bereitete ich den Raum und mich selbst vor.

Vor die Tafel stelle ich einen Tisch als Fokusregal, auf dem ich die „Heilige Familie“ aufbaute. Daneben legte ich eine Bibel und im Vordergrund stand eine schon brennende Kerze. Vor den Tisch legte ich einen Kreis mit Sitzfliesen und im Hintergrund stellte ich ein

paar Tische mit Kreativmaterial auf. Ich brachte jedes Mal nur die Geschichte mit, welche ich auch erzählte.

Herr M. bekam eine kurze Instruktion, was seine Aufgaben als Türperson sind.

Er begrüßte die Schüler, nach der Pause, einzeln an der Tür und ließ sie den Raum betreten. Die Schüler setzten sich in den Kreis und wurden von mir ebenfalls begrüßt. Wir sangen zusammen das Lied „*Ich will auf das Leise hören*“ (Das Kindergesangbuch, 2006⁸: 328f.). Danach begannen die Darbietung und das Ergründungsgespräch der jeweiligen Geschichte. Anschließend leitete ich die Kreativphase ein. Die Zeit richtete ich nach den Schülern. Als die ersten drei Jungen fertig waren, wies ich sie an, das Fest vorzubereiten. Sie sollten je eine Serviette vor jede Sitzfliese legen und darauf einen Becher stellen. Die Kekse wurden beim ersten Mal anschließend verteilt, beim zweiten Mal direkt bei der Vorbereitung. Anschließend wurden alle Kinder in den Kreis gebeten. Dann sagte ich, dass sich jeder überlegen dürfe, ob er ein Gebet leise oder laut sprechen möchte. Dazu reichte ich ein kleines Holzherz herum. Es sollte zur Sicherheit dienen, man hatte etwas, mit dem man in der Hand spielen konnte und zudem wusste man, dass man an der Reihe war, wenn man das Herz in den Händen hielt. Als Signal für den Nächsten, sollten die Schüler laut „Amen“ sagen und das Herz weiter reichen. Danach durften die Schüler die Kekse essen und Wasser trinken. Als Abschluss räumte jeder seinen Platz auf und durfte eine Runde im Hof rennen bzw. spielen gehen.

In der ersten Einheit waren fünf Schüler anwesend: K., L., M., Mo. und R..

In der zweiten Einheit erweiterte sich die Gruppe um A. und J..

5. Kriterienkatalog für die Videoanalyse

Für die folgende Videoanalyse, wird zunächst ein Kriterienkatalog mit Items aufgestellt, welcher das Beobachten des Verhaltens der Schüler im Voraus eingrenzt.

Godly Play ist in verschiedene Phasen eingeteilt und verlangt jeweils unterschiedliches Verhalten von den Schülern. Daher sind die einzelnen Items Untersuchungsgegenstand der einzelnen Phasen. Dabei wird jeder Schüler einzeln betrachtet.

Die Items:

Das erste Item ist als Übergeordnetes zu sehen. Es bezieht sich auf alle gegebenen Strukturen während der Einheit. Da es immer wieder eine Rolle spielt, können geringfügige Wiederholungen nicht vermieden werden.

- Wertschätzung der Strukturen:

Rennen die Schüler in und durch den Raum? Wird der Kreis als solcher eingehalten? Können sich die Schüler an zeitliche Angaben halten?

Die folgenden Items werden, sofern sie von Bedeutung sind, auf die einzelnen Phasen und Schüler bezogen:

- Mitarbeit / Beteiligung:

Melden sich die Schüler zu Wort? Reagieren sie auf Fragen? Arbeiten die Schüler während der Kreativphase? Übernehmen die Schüler aufgetragene Aufgaben?

- Blick auf Materialien:

Ist der Blick, während der Geschichtendarbietung, auf die Materialien gerichtet? Schweifen die Blicke der Schüler umher? Richtet sich der Blick anschließend wieder auf die Materialien?

- Umgang mit Materialien:

Spielen die Schüler mit den Materialien? Werden die Materialien beschädigt und im Raum umher geworfen? Ist der Umgang ein wertschätzender?

- Sitzen bleiben:

Bleiben die Schüler am Ort des Geschehens sitzen? Stehen die Schüler während der Einheit auf und verlassen den Raum oder den Ort des Geschehens?

- Ablenkung:

Lassen sich die Schüler ablenken? Durch was lassen sich die Schüler ablenken? Finden die Schüler einen Weg zurück zum eigentlichen Geschehen?

- Kommunikation:

Werden Normen der Gesprächsregeln (wurden vorher nicht besprochen) eingehalten? Ist die Kommunikation eine wertschätzende? Wird geschrien und sich gegenseitig beleidigt?

6. Ergebnisse der Videoanalyse

Im Folgenden sind die Ergebnisse der Beobachtungen in einer Tabelle zusammengefasst dargestellt. Die ausführliche Videoanalyse ist in Anhang II nachzulesen.

In die Interpretation der Beobachtungen fließen die Ergebnisse der Interviews, sowie der persönliche Eindruck mit ein. Daher erfolgt die Interpretation unter Punkt 8.

6.1 Erste Einheit: Das Gleichnis vom verlorenen Schaf

Insgesamt sind fünf Schüler an der Einheit beteiligt.

Eintreten und Kreis bilden

Items	Fragen	Anzahl der Handlungen	
		Ja	Nein
Wertschätzung der Strukturen	Rennen die Schüler in und durch den Raum?	0 x	5 x
	Wird der Kreis als solcher eingehalten?	3 x	2 x
	Können sich die Schüler an zeitliche Angaben halten?	2 x	3 x
Mitarbeit / Beteiligung	Melden sich die Schüler zu Wort?	3 x	2 x
	Reagieren sie auf Fragen?	-	-
	Arbeiten die Schüler während der Kreativphase?	-	-
	Übernehmen die Schüler aufgetragene Aufgaben?	3 x	2 x
Blick auf Materialien	Ist der Blick während der Geschichtendarbietung auf die Materialien gerichtet?	-	-
	Schweifen die Blicke der Schüler umher?	-	-
	Richtet sich der Blick anschließend wieder auf die Materialien?	-	-
Umgang mit Materialien	Spielen die Schüler mit den Materialien?	-	-
	Werden die Materialien beschädigt und im Raum umher geworfen?	-	-
	Ist der Umgang ein wertschätzender?	-	-
Sitzen bleiben	Bleiben die Schüler am Ort des	3 x	2 x

	Geschehens sitzen?		
	Stehen die Schüler während der Einheit auf und verlassen den Raum oder den Ort des Geschehens?	1 x	4 x
Ablenkung	Lassen sich die Schüler ablenken?	1 x	4 x
	Durch was lassen sich die Schüler ablenken?	Gespräche	
	Finden die Schüler einen Weg zurück zum eigentlichen Geschehen?	5 x	0 x
Kommunikation	Werden Normen der Gesprächsregeln eingehalten?	1 x	1 x
	Ist die Kommunikation eine wertschätzende?	-	-
	Wird geschrien und sich gegenseitig beleidigt?	1 x	-

„Ergründungsphase“

Items	Fragen	Anzahl der Handlungen	
		Ja	Nein
Wertschätzung der Strukturen	Rennen die Schüler in und durch den Raum?	0 x	5 x
	Wird der Kreis als solcher eingehalten?	5 x	0 x
	Können sich die Schüler an zeitliche Angaben halten?	5 x	0 x
Mitarbeit / Beteiligung	Melden sich die Schüler zu Wort?	5 x	0 x
	Reagieren sie auf Fragen?	5 x	0 x
	Arbeiten die Schüler während der Kreativphase?	-	-
	Übernehmen die Schüler aufgetragene Aufgaben?	-	-
Blick auf Materialien	Ist der Blick während der Geschichtendarbietung auf die Materialien gerichtet?	5 x	0 x
	Schweifen die Blicke der Schüler umher?	2 x	3 x
	Richtet sich der Blick anschließend wieder auf die Materialien?	2 x	-
Umgang mit Materialien	Spielen die Schüler mit den Materialien?	3 x	2 x
	Werden die Materialien beschädigt und im Raum umher geworfen?	0 x	5 x
	Ist der Umgang ein wertschätzender?	0 x	5 x
Sitzen bleiben	Bleiben die Schüler am Ort des Geschehens sitzen?	5 x	0 x
	Stehen die Schüler während der Einheit auf und verlassen den Raum oder den Ort des Geschehens?	0 x	5 x
Ablenkung	Lassen sich die Schüler ablenken?	3 x	2 x
	Durch was lassen sich die Schüler ablenken?	andere Themen, Telefon klingeln, Kamera	
	Finden die Schüler einen Weg	5 x	0 x

	zurück zum eigentlichen Geschehen?		
Kommunikation	Werden Normen der Gesprächsregeln eingehalten?	2 x	3 x
	Ist die Kommunikation eine wertschätzende?	3 x	2 x
	Wird geschrien und sich gegenseitig beleidigt?	0 x	5 x

Geschichtendarbietung

Items	Fragen	Anzahl der Handlungen	
		Ja	Nein
Wertschätzung der Strukturen	Rennen die Schüler in und durch den Raum?	0 x	5 x
	Wird der Kreis als solcher eingehalten?	5 x	0 x
	Können sich die Schüler an zeitliche Angaben halten?	2 x	3 x
Mitarbeit / Beteiligung	Melden sich die Schüler zu Wort?	4 x	1 x
	Reagieren sie auf Fragen?	-	-
	Arbeiten die Schüler während der Kreativphase?	-	-
	Übernehmen die Schüler aufgetragene Aufgaben?	-	-
Blick auf Materialien	Ist der Blick während der Geschichtendarbietung auf die Materialien gerichtet?	5 x	0 x
	Schweifen die Blicke der Schüler umher?	3 x	2 x
	Richtet sich der Blick anschließend wieder auf die Materialien?	3 x	-
Umgang mit Materialien	Spielen die Schüler mit den Materialien?	3 x	2 x
	Werden die Materialien beschädigt und im Raum umher geworfen?	0 x	5 x
	Ist der Umgang ein wertschätzender?	5 x	0 x
Sitzen bleiben	Bleiben die Schüler am Ort des Geschehens sitzen?	5 x	0 x
	Stehen die Schüler während der Einheit auf und verlassen den Raum oder den Ort des Geschehens?	0 x	5 x
Ablenkung	Lassen sich die Schüler ablenken?	3 x	2 x
	Durch was lassen sich die Schüler ablenken?	Türperson, andere Schüler	
	Finden die Schüler einen Weg zurück zum eigentlichen Geschehen?	3 x	-
Kommunikation	Werden Normen der Gesprächsregeln eingehalten?	1 x	4 x
	Ist die Kommunikation eine wertschätzende?	4 x	1 x
	Wird geschrien und sich gegenseitig beleidigt?	0 x	5 x

Ergründungsgespräch

Items	Fragen	Anzahl der Handlungen	
		Ja	Nein
Wertschätzung der Strukturen	Rennen die Schüler in und durch den Raum?	0 x	5 x
	Wird der Kreis als solcher eingehalten?	5 x	0 x
	Können sich die Schüler an zeitliche Angaben halten?	-	-
Mitarbeit / Beteiligung	Melden sich die Schüler zu Wort?	5 x	0 x
	Reagieren sie auf Fragen?	5 x	0 x
	Arbeiten die Schüler während der Kreativphase?	-	-
	Übernehmen die Schüler aufgetragene Aufgaben?	-	-
Blick auf Materialien	Ist der Blick während der Geschichtendarbietung auf die Materialien gerichtet?	-	-
	Schweifen die Blicke der Schüler umher?	0 x	5 x
	Richtet sich der Blick anschließend wieder auf die Materialien?	-	-
Umgang mit Materialien	Spielen die Schüler mit den Materialien?	0 x	5 x
	Werden die Materialien beschädigt und im Raum umher geworfen?	0 x	5 x
	Ist der Umgang ein wertschätzender?	-	-
Sitzen bleiben	Bleiben die Schüler am Ort des Geschehens sitzen?	5 x	0 x
	Stehen die Schüler während der Einheit auf und verlassen den Raum oder den Ort des Geschehens?	0 x	5 x
Ablenkung	Lassen sich die Schüler ablenken?	2 x	3 x
	Durch was lassen sich die Schüler ablenken?	andere Schüler	
	Finden die Schüler einen Weg zurück zum eigentlichen Geschehen?	-	2 x
Kommunikation	Werden Normen der Gesprächsregeln eingehalten?	3 x	2 x
	Ist die Kommunikation eine wertschätzende?	4 x	1 x
	Wird geschrien und sich gegenseitig beleidigt?	0 x	5 x

Spiel- und Kreativphase

Items	Fragen	Anzahl der Handlungen	
		Ja	Nein
Wertschätzung der Strukturen	Rennen die Schüler in und durch den Raum?	0 x	5 x
	Wird der Kreis als solcher eingehalten?	-	-
	Können sich die Schüler an	-	2 x

	zeitliche Angaben halten?		
Mitarbeit / Beteiligung	Melden sich die Schüler zu Wort?	-	-
	Reagieren sie auf Fragen?	-	-
	Arbeiten die Schüler während der Kreativphase?	3 x	(2 x)
	Übernehmen die Schüler aufgetragene Aufgaben?	3 x	-
Blick auf Materialien	Ist der Blick während der Geschichtendarbietung auf die Materialien gerichtet?	4 x	-
	Schweifen die Blicke der Schüler umher?	-	-
	Richtet sich der Blick anschließend wieder auf die Materialien?	-	-
Umgang mit Materialien	Spielen die Schüler mit den Materialien?	4 x	1 x
	Werden die Materialien beschädigt und im Raum umher geworfen?	0 x	5 x
	Ist der Umgang ein wertschätzender?	2 x	2 x
Sitzen bleiben	Bleiben die Schüler am Ort des Geschehens sitzen?	5 x	0 x
	Stehen die Schüler während der Einheit auf und verlassen den Raum oder den Ort des Geschehens?	0 x	5 x
Ablenkung	Lassen sich die Schüler ablenken?	2 x	3 x
	Durch was lassen sich die Schüler ablenken?	Schüler macht Quatsch	
	Finden die Schüler einen Weg zurück zum eigentlichen Geschehen?	-	2 x
Kommunikation	Werden Normen der Gesprächsregeln eingehalten?	-	-
	Ist die Kommunikation eine wertschätzende?	3 x	1 x
	Wird geschrien und sich gegenseitig beleidigt?	0 x	5 x

Das Fest

Items	Fragen	Anzahl der Handlungen	
		Ja	Nein
Wertschätzung der Strukturen	Rennen die Schüler in und durch den Raum?	0 x	5 x
	Wird der Kreis als solcher eingehalten?	(5 x)	(5 x)
	Können sich die Schüler an zeitliche Angaben halten?	-	2 x
Mitarbeit / Beteiligung	Melden sich die Schüler zu Wort?	-	1 x
	Reagieren sie auf Fragen?	-	-
	Arbeiten die Schüler während der Kreativphase?	-	-
	Übernehmen die Schüler	4 x (1 x)	(1 x)

	aufgetragene Aufgaben?		
Blick auf Materialien	Ist der Blick während der Geschichtendarbietung auf die Materialien gerichtet?	-	-
	Schweifen die Blicke der Schüler umher?	-	-
	Richtet sich der Blick anschließend wieder auf die Materialien?	-	-
Umgang mit Materialien	Spielen die Schüler mit den Materialien?	-	-
	Werden die Materialien beschädigt und im Raum umher geworfen?	-	5 x
	Ist der Umgang ein wertschätzender?	5 x	0 x
Sitzen bleiben	Bleiben die Schüler am Ort des Geschehens sitzen?	4 x (1 x)	(1 x)
	Stehen die Schüler während der Einheit auf und verlassen den Raum oder den Ort des Geschehens?	(1 x)	4 x (1 x)
Ablenkung	Lassen sich die Schüler ablenken?	2 x	3 x
	Durch was lassen sich die Schüler ablenken?	Kamera	
	Finden die Schüler einen Weg zurück zum eigentlichen Geschehen?	2 x	-
Kommunikation	Werden Normen der Gesprächsregeln eingehalten?	3 x (1 x)	1 x (1 x)
	Ist die Kommunikation eine wertschätzende?	4 x	-
	Wird geschrien und sich gegenseitig beleidigt?	1 x	4 x

6.2 Zweite Einheit: Die große Familie

Insgesamt sind sieben Schüler an der Einheit beteiligt.

Eintreten und Kreis bilden

Items	Fragen	Anzahl der Handlungen	
		Ja	Nein
Wertschätzung der Strukturen	Rennen die Schüler in und durch den Raum?	0 x	7 x
	Wird der Kreis als solcher eingehalten?	5 x	2 x
	Können sich die Schüler an zeitliche Angaben halten?	4 x	3 x
Mitarbeit / Beteiligung	Melden sich die Schüler zu Wort?	1 x	6 x
	Reagieren sie auf Fragen?	-	-

	Arbeiten die Schüler während der Kreativphase?	-	-
	Übernehmen die Schüler aufgetragene Aufgaben?	1 x	-
Blick auf Materialien	Ist der Blick während der Geschichtendarbietung auf die Materialien gerichtet?	-	-
	Schweifen die Blicke der Schüler umher?	-	-
	Richtet sich der Blick anschließend wieder auf die Materialien?	-	-
Umgang mit Materialien	Spielen die Schüler mit den Materialien?	-	-
	Werden die Materialien beschädigt und im Raum umher geworfen?	-	-
	Ist der Umgang ein wertschätzender?	-	-
Sitzen bleiben	Bleiben die Schüler am Ort des Geschehens sitzen?	2 x	5 x
	Stehen die Schüler während der Einheit auf und verlassen den Raum oder den Ort des Geschehens?	2 x	5 x
Ablenkung	Lassen sich die Schüler ablenken?	3 x	4 x
	Durch was lassen sich die Schüler ablenken?	Kamera, Essen und Trinken	
	Finden die Schüler einen Weg zurück zum eigentlichen Geschehen?	7 x	0 x
Kommunikation	Werden Normen der Gesprächsregeln eingehalten?	3 x	4 x
	Ist die Kommunikation eine wertschätzende?	4 x	3 x
	Wird geschrien und sich gegenseitig beleidigt?	4 x	3 x

Geschichtendarbietung

Items	Fragen	Anzahl der Handlungen	
		Ja	Nein
Wertschätzung der Strukturen	Rennen die Schüler in und durch den Raum?	0 x	7 x
	Wird der Kreis als solcher eingehalten?	7 x	0 x
	Können sich die Schüler an zeitliche Angaben halten?	4 x	3 x
Mitarbeit / Beteiligung	Melden sich die Schüler zu Wort?	4 x	3 x
	Reagieren sie auf Fragen?	-	-
	Arbeiten die Schüler während der Kreativphase?	-	-
	Übernehmen die Schüler aufgetragene Aufgaben?	-	-

Blick auf Materialien	Ist der Blick während der Geschichtendarbietung auf die Materialien gerichtet?	7 x	0 x
	Schweifen die Blicke der Schüler umher?	4 x	2 x
	Richtet sich der Blick anschließend wieder auf die Materialien?	4 x	-
Umgang mit Materialien	Spielen die Schüler mit den Materialien?	3 x	4 x
	Werden die Materialien beschädigt und im Raum umher geworfen?	0 x	7 x
	Ist der Umgang ein wertschätzender?	7 x	0 x
Sitzen bleiben	Bleiben die Schüler am Ort des Geschehens sitzen?	7 x	0 x
	Stehen die Schüler während der Einheit auf und verlassen den Raum oder den Ort des Geschehens?	0 x	7 x
Ablenkung	Lassen sich die Schüler ablenken?	3 x	4 x
	Durch was lassen sich die Schüler ablenken?	Sand, andere Schüler	
	Finden die Schüler einen Weg zurück zum eigentlichen Geschehen?	3 x	-
Kommunikation	Werden Normen der Gesprächsregeln eingehalten?	3 x	4 x
	Ist die Kommunikation eine wertschätzende?	6 x	1 x
	Wird geschrien und sich gegenseitig beleidigt?	0 x	7 x

Ergründungsgespräch

Items	Fragen	Anzahl der Handlungen	
		Ja	Nein
Wertschätzung der Strukturen	Rennen die Schüler in und durch den Raum?	0 x	7 x
	Wird der Kreis als solcher eingehalten?	7 x	0 x
	Können sich die Schüler an zeitliche Angaben halten?	-	1 x
Mitarbeit / Beteiligung	Melden sich die Schüler zu Wort?	7 x	0 x
	Reagieren sie auf Fragen?	7 x	0 x
	Arbeiten die Schüler während der Kreativphase?	-	-
	Übernehmen die Schüler aufgetragene Aufgaben?	-	-

Blick auf Materialien	Ist der Blick während der Geschichtendarbietung auf die Materialien gerichtet?	-	-
	Schweifen die Blicke der Schüler umher?	0 x	7 x
	Richtet sich der Blick anschließend wieder auf die Materialien?	-	-
Umgang mit Materialien	Spielen die Schüler mit den Materialien?	3 x	4 x
	Werden die Materialien beschädigt und im Raum umher geworfen?	0 x	7 x
	Ist der Umgang ein wertschätzender?	3 x	-
Sitzen bleiben	Bleiben die Schüler am Ort des Geschehens sitzen?	7 x	0 x
	Stehen die Schüler während der Einheit auf und verlassen den Raum oder den Ort des Geschehens?	0 x	7 x
Ablenkung	Lassen sich die Schüler ablenken?	x	
	Durch was lassen sich die Schüler ablenken?	Thema Tod, andere Themen	
	Finden die Schüler einen Weg zurück zum eigentlichen Geschehen?	x	
Kommunikation	Werden Normen der Gesprächsregeln eingehalten?	2 x	1 x
	Ist die Kommunikation eine wertschätzende?	-	1 x
	Wird geschrien und sich gegenseitig beleidigt?	1 x	-

Spiel- und Kreativphase

Items	Fragen	Anzahl der Handlungen	
		Ja	Nein
Wertschätzung der Strukturen	Rennen die Schüler in und durch den Raum?	0 x	7 x
	Wird der Kreis als solcher eingehalten?	-	-
	Können sich die Schüler an zeitliche Angaben halten?	7 x	0 x
Mitarbeit / Beteiligung	Melden sich die Schüler zu Wort?	4 x	3 x
	Reagieren sie auf Fragen?	4 x	-
	Arbeiten die Schüler während der Kreativphase?	7 x	0 x
	Übernehmen die Schüler aufgetragene Aufgaben?	x	-

Blick auf Materialien	Ist der Blick während der Geschichtendarbietung auf die Materialien gerichtet?	2 x	-
	Schweifen die Blicke der Schüler umher?	-	1 x
	Richtet sich der Blick anschließend wieder auf die Materialien?	1 x	-
Umgang mit Materialien	Spielen die Schüler mit den Materialien?	4 x	3 x
	Werden die Materialien beschädigt und im Raum umher geworfen?	0 x	7 x
	Ist der Umgang ein wertschätzender?	4 x	-
Sitzen bleiben	Bleiben die Schüler am Ort des Geschehens sitzen?	7 x	0 x
	Stehen die Schüler während der Einheit auf und verlassen den Raum oder den Ort des Geschehens?	0 x	7 x
Ablenkung	Lassen sich die Schüler ablenken?	1 x	6 x
	Durch was lassen sich die Schüler ablenken?	Kamera	
	Finden die Schüler einen Weg zurück zum eigentlichen Geschehen?	-	-
Kommunikation	Werden Normen der Gesprächsregeln eingehalten?	3 x	-
	Ist die Kommunikation eine wertschätzende?	3 x	-
	Wird geschrien und sich gegenseitig beleidigt?	0 x	7 x

Das Fest

Items	Fragen	Anzahl der Handlungen	
		Ja	Nein
Wertschätzung der Strukturen	Rennen die Schüler in und durch den Raum?	0 x	7 x
	Wird der Kreis als solcher eingehalten?	7 x	0 x
	Können sich die Schüler an zeitliche Angaben halten?	7 x	0 x
Mitarbeit / Beteiligung	Melden sich die Schüler zu Wort?	1 x	0 x
	Reagieren sie auf Fragen?	-	-
	Arbeiten die Schüler während der Kreativphase?	-	-
	Übernehmen die Schüler aufgetragene Aufgaben?	3 x	-

Blick auf Materialien	Ist der Blick während der Geschichtendarbietung auf die Materialien gerichtet?	-	-
	Schweifen die Blicke der Schüler umher?	-	-
	Richtet sich der Blick anschließend wieder auf die Materialien?	-	-
Umgang mit Materialien	Spielen die Schüler mit den Materialien?	-	-
	Werden die Materialien beschädigt und im Raum umher geworfen?	0 x	7 x
	Ist der Umgang ein wertschätzender?	7 x	0 x
Sitzen bleiben	Bleiben die Schüler am Ort des Geschehens sitzen?	6 x (1 x)	1 x
	Stehen die Schüler während der Einheit auf und verlassen den Raum oder den Ort des Geschehens?	(1 x)	6 x (1 x)
Ablenkung	Lassen sich die Schüler ablenken?	3 x	4 x
	Durch was lassen sich die Schüler ablenken?	Kamera	
	Finden die Schüler einen Weg zurück zum eigentlichen Geschehen?	2 x	1 x
Kommunikation	Werden Normen der Gesprächsregeln eingehalten?	6 x	1 x
	Ist die Kommunikation eine wertschätzende?	3 x	4 x
	Wird geschrien und sich gegenseitig beleidigt?	4 x	3 x

7. Ergebnisse der Interviews

Aus zeitlichen Gründen, konnten die Interviews erst im Folgeschuljahr durchgeführt werden. Somit konnte allerdings nicht nur der Eindruck und das persönliche Empfinden abgefragt werden, sondern ebenso die Verfügbarkeit des Wissens über die zwei Einheiten.

Acht Schüler sind weiterhin in der Klasse bei Herrn M. und somit Fünftklässler. L. kam zum neuen Schuljahr in eine Förderklasse, konnte aber dennoch interviewt werden, da sich diese Klasse ebenso an der Stammschule befindet.

Im Folgenden werden die wichtigsten Aussagen des Lehrers und der Schüler zusammengefasst und ein Gesamtbild der Aussagen dargestellt.

Die einzelnen Interviews können in Anhang IV und Anhang VI nachgelesen werden.

7.1 Lehrer

Felix M. hat Godly Play zuvor noch nicht miterleben können, so dass es auch für ihn eine neue Situation bzw. Erfahrung war.

Herrn M. hat es vor allem gefallen, dass die Kinder in der Erzählphase in die Geschichte eingestiegen sind, mitgedacht haben und sich einfühlen konnten. Durch die optischen Materialien konnten die Schüler der Geschichte gut folgen. Daher fand er diesen Teil der Einheit, verbunden mit der Kreativphase, auch den wichtigsten. Er sieht in den beiden Phasen eine elementare Rolle, da sie für die inhaltliche Vermittlung zuständig sind. Die Geschichte regt Themen, Gedanken, Ideen und Fragen an, welche die Kinder in der Kreativphase auf den Grund gehen können, oder sich zumindest damit auseinander setzen und weiter verarbeiten können. Die restlichen Teile empfindet Herr M. als einen guten Rahmen für die Atmosphäre. Allerdings hat er gerade bei diesen Teilen, dem Eintreten in den Raum und vor allem dem Fest, die Befürchtung, dass sie das ‚Besondere‘ mit häufiger Wiederholung verlieren. Die Art des Geschichtenerzählens und die Kreativphase stellen allerdings eine gute Form für den Religionsunterricht dar.

Für Herrn M. war die Rolle der Türperson sehr ungewohnt und er konnte sich in den zwei Einheiten nicht damit identifizieren. Da er die Schüler bereits morgens, vor Unterrichtsbeginn einzeln begrüßte und ständig mit ihnen in Kontakt stand, war es ungewohnt, die Schüler noch einmal erneut zu begrüßen. Allerdings kann er sich vorstellen, dass es den Schülern gut getan hat und auch er selbst könnte sich vorstellen, mit der erneuten Begrüßung zurechtzukommen. Er sieht in diesem Akt eine Art Übergang und Vorbereitung zu einem neuen Geschehen.

Wie bereits erwähnt, sieht Herr M. Godly Play als eine gute Form des Religionsunterrichts an, da sich die Schüler zu interessieren scheinen, den Versuch starten, zu folgen und sich mit der Geschichte zu beschäftigen. Allerdings ist ihm aufgefallen, dass die Schüler, vor allem in der Kreativphase, einen gewissen Rahmen brauchen, welcher der Lehrer oder in diesem Fall die Erzählperson und die Türperson, vorgeben muss. Den Schülern muss deren Aufgabe und Rolle bewusst sein und sie brauchen in ihr eine Sicherheit, die sie durch Regeln und einen Rahmen bekommen. So würde Herr M. beispielsweise die Kreativphase mit wenigen Materialien beginnen und die Anzahl an Auswahlmöglichkeiten langsam einführen, erproben und dann erst erhöhen. Ebenso benötigen die Schüler diverse Feedbacks, da ansonsten die Gefahr eines ständigen Auslotens der Grenzen besteht.

Herr M. würde die beiden Religionsstunden mit dem Wort ‚spannend‘ beschreiben.

7.2 Schüler

Für eine bessere Übersicht, wird in diesem Bereich eine Tabelle zur Hilfe genommen.

Fragen	Anzahl der Antworten		Häufigsten Antworten
Weißt du noch, welche beiden Geschichten du erlebt hast?	Können Geschichten wider geben	7 x	Schafe, Schäfer/Hirte, verloren, guter Hirte; Sand, Mann und Frau, Steine, Wüste, beten
Welches Wort oder welcher Satz ist dir von den Einheiten noch in Erinnerung geblieben?	Können sich an Wort oder Satz erinnern	0 x	-
Welcher Teil der Einheit hat dir am besten gefallen?	Geschichte Kreativphase Fest Alle Teile	3 x 3 x 1 x 1 x	Geschichte Kreativphase interessant, hat inspiriert man kann selber was machen
Welcher Teil der Einheit ist dir am wichtigsten gewesen?	Geschichte Kreativphase Alle Teile Kein Teil	2 x 2 x 1 x 2 x	-
Wie hat es dir gefallen, an der Tür einzeln begrüßt zu werden?	gut komisch bescheuert	3 x 3 x 1 x	Keine Unordnung, kein Streit, ist eigentlich egal, irgendwie schön, höflich und freundlich, unnötig
Hast du dich in dem Raum wohl gefühlt?	gut nicht gut k. A.	6 x 0 x 1 x	Kerze und Figuren waren schön, gab Sicherheit, war eine Abwechslung, war ein schönes Gefühl
Wie war es für dich, im Kreis auf dem Boden zu sitzen?	spannend gut okay nicht gut k. A.	1 x 3 x 1 x 1 x 1 x	Für einen Religionsunterricht okay, war gut so, in Ordnung, auf Stühlen wäre es besser gewesen
Bist du Gott während der Einheit näher gekommen? Wann?	ja nein	5 x 2 x	In der Geschichte, beim Malen, einfach so im Gefühl
Wie würdest du das, was du erlebt hast, mit einem Wort beschreiben?	positiv neutral negativ	5 x 2 x 0 x	Toll; Zusammen; Chaotisch; Super; Gut; Mittel; Gut
Würde es dir gefallen, solch eine Einheit häufiger zu erleben?	ja nein	7 x 0 x	Es macht Spaß, Öfter wenn es nicht so chaotisch ist, es ist nett, besser als Mathe, einfach gut

7.3 Persönlicher Eindruck

Mein persönlicher Eindruck soll als Überblick des Gesamtverhaltens der Schüler während der Einheiten dienen.

Erste Einheit

Die Schüler kamen sehr unterschiedlich in den Raum. Teilweise waren sie schüchtern und nervös, teilweise schien es ihnen schwer zu fallen, in den gewohnten, jedoch neu angeordneten Raum zu gehen. Letztendlich ließen sie sich darauf ein, auf dem Boden im Kreis Platz zu nehmen. K. weigerte sich allerdings. Er setzte sich auf einen Stuhl im hinteren

Teil des Klassenzimmers und fing zu essen an. Ich machte ihm das Angebot, in den Kreis kommen zu dürfen, wenn er es möchte.

Die Schüler sangen bei dem Lied verhalten mit.

Als ich die goldene Schachtel holte und anfang die verschiedenen Dinge aus der Schachtel zu nehmen, setzte sich K. in den Kreis und wartete, wie die anderen, auf das was Geschehen würde.

In der Ergründungsphase beteiligten sich alle Schüler, indem sie sich dazu äußerten, was die jeweiligen Materialien sein könnten. Dabei zeigten sie sich sehr kreativ. Die Schüler ließen es zu, dass ich mit ihren Ideen und den Materialien spielte.

Während ich die Geschichte erzählte, blieben meine Augen stets bei der Geschichte. Die Jungen hörten leise zu, wenn ich etwas sagte, leise zu. Spielte ich ausschließlich mit dem Material und war stumm, so unterhielten sich die Jungen, indem sie selbst Dinge zu meinem Spiel erzählten. Bei dem Bewegen der Schafe, was eine jeweils eine Weile dauerte da alle Schafe einzeln bewegt wurden, fingen sie an, die Melodie von Star Wars zu summen. Da Herrn M. nicht ganz klar war, wann er als Türperson einschreiten durfte, tat er dies während der Geschichtenpräsentation nicht. Im Ergründungsgespräch beteiligten sich die Schüler wiederum sehr lebhaft, wobei sie nicht auf Gesprächsregeln achteten.

In der Kreativphase merkte man eine Unsicherheit bei den Schülern. Sie wussten nicht genau, was sie tun sollten. L. nahm sich relativ schnell die Steckperlen und fing an, eine lachende Sonne zu stecken. Die anderen Schüler malten teilweise ein Bild, teilweise wollten sie selbst mit dem Material spielen, was allerdings nach einer Zeit ausartete. Mo. und R. wurden sexistisch, so dass ich das Spiel unterbrechen musste. Diese Art und Weise hielt allerdings auch beim Gestalten mit den Legematerialien an.

R., M. und Mo. bereiteten das Fest vor.

Die Schüler schienen die Gebetsrunde ernst zu nehmen und waren relativ leise, während sie nicht an der Reihe waren. Während des Festes begannen die Schüler Gespräche, machten aber auch Quatsch. Nach einer Weile war eine deutliche Unruhe spürbar, so dass die Einheit beendet wurde.

Zweite Einheit

Zwei Wochen später kam ich erneut in die Klasse. Herr M. erzählte mir, dass die Schüler in der vergangenen Woche nach mir und dem Religionsunterricht gefragt hätten. An diesem Vormittag waren zwei neue Schüler anwesend.

Erneut nutzte ich die Pause für die Vorbereitung.

Die Kinder setzten sich, nach Betreten des Raumes, in den Kreis. K. weigerte sich zunächst, kam dann jedoch nach kurzer Zeit dazu.

Als ich die Liedblätter austeilte, sagte mir M., dass er sein Blatt noch vom letzten Mal hätte und holte es aus seinem Fach. Die Kinder sangen dieses Mal lauter mit.

Man hatte das Gefühl, als würden sie genau wissen, wie es weiter gehen würde. Die neuen Schüler wurden auf diverse Dinge von den anderen Schülern hin- und zurechtgewiesen.

Der Vormittag verlief sehr unruhig, was sich während der Geschichtendarbietung widerspiegelte. Ich sagte den Schülern, dass ich so nicht erzählen möchte, da die Geschichte zu wertvoll sei. Immer wieder versuchten die Schüler mit dem Sand zu spielen. Ich stieg aus der Geschichte aus und erklärte ihnen, dass im Moment meine Zeit zum Spielen sei und später sie selbst eine Zeit dafür bekommen würden.

Herr M., erneut in der Rolle der Türperson, griff dieses Mal, vor allem zu Beginn der Geschichte, häufiger ein und sorgte dafür, dass sich die Schüler besser konzentrieren konnten. Dies war nach einer Zeit nicht mehr Notwendig, da sich die Schüler auf die Geschichte einzulassen schienen.

Sowohl im Ergründungsgespräch als auch in der Kreativphase schien das Thema Tod die Schüler sehr zu beschäftigen.

Da ich das Gefühl hatte, dass die Schüler mit der offenen Kreativphase beim letzten Mal überfordert gewesen waren, gab ich dieses Mal nur die Auswahl zwischen einem Bild malen und dem Spielen der Geschichte. Diese Phase schien ebenfalls geordneter zu laufen, als in der ersten Einheit.

K., A. und M. bereiteten das Fest vor. Dieses Mal wagte ich den Versuch, die Kekse bereits auf den Servietten zu verteilen. Die Schüler hielten sich an die Regel, erst nach der Gebetsrunde zu essen und zu trinken, wobei die neu Dazugekommenen von den anderen darauf hingewiesen wurden.

In der Gebetsrunde wollten A. und R. ein Gebet aus ihrer Religion sprechen, was ich erlaubte. Wieder wurde die Runde, meiner Meinung nach, ernst genommen.

Während des Festes entstanden nette Gespräche und die Schüler verhielten sich ruhig und freundlich.

Insgesamt schienen mir die Schüler in dieser Einheit ruhiger zu sein und sich besser auf das Geschehen einlassen zu können.

8. Interpretation auf Basis der Videoanalyse, der Interviews und des persönlichen Eindrucks - und daraus folgende Hypothesen

Die folgende Interpretation wird aufgrund der Items, welche auch für die Videoanalyse verwendet wurden, zur besseren Lesbarkeit gegliedert.

Wertschätzung der Strukturen

Das religionspädagogische Konzept Godly Play war weder den Schülern noch dem Lehrer bekannt. Da man Godly Play nicht erklären kann, sondern erleben muss, bekamen die Schüler keine Einführung in das Konzept.

Die unbekannte Situation, vor der Tür begrüßt zu werden, schien die Schüler auf das Neue vorzubereiten. Kein Schüler rannte in den Raum hinein. Ebenso verhielten sich, bis auf eine Ausnahme, alle Schüler ruhig, während sie den Raum betraten und sich ihren Platz suchten. Allerdings schien das Bedürfnis nach Essen und Trinken sehr groß zu sein, da einige Schüler direkt an ihren Platz liefen, um sich ihr Pausenvesper zu holen und sich mit diesem in den Kreis zu setzen.

Manche Schüler schienen verunsichert zu sein, waren aber dennoch neugierig auf das, was kommen würde.

K. weigerte sich in der ersten Einheit, einen Platz im Kreis zu suchen und setzte sich hinten im Raum an einen Tisch. Dennoch kam er zu Beginn der Geschichte in den Kreis dazu. Beim zweiten Mal, lief er ebenso nach hinten an seinen Platz. Dieses Mal aß er allerdings und kam nach kurzer Zeit mit seinem Pausenbrot in den Kreis.

Die Schüler setzten sich ohne auffällig zu werden auf die Sitzfliesen auf den Boden. Im Interview sagte ein Schüler, er habe sich wie ein Penner gefühlt. Auch andere Schüler scheinen es zu bevorzugen auf Stühlen zu sitzen. Dennoch äußerte dies niemand während den beiden Einheiten.

Den Schülern schien es schwer zu fallen, während der Erzählphase nicht mit den Materialien zu spielen. Vor allem der Sand schien ein beliebtes Spielzeug zu sein, da die Kinder, trotz mehrfacher ‚Ermahnung‘, immer wieder in den Sand fassten.

Während der ersten Geschichte spielten die Schüler nicht mit dem Material, aber sie konnten die Stille nicht aushalten, da sie mein Spiel kommentierten und Vermutungen über den weiteren Verlauf anstellten. War die Pause zu lange, fingen sie sogar an, eine Melodie zu summen. Erzählte ich allerdings weiter, so waren alle Schüler still.

Die zweite Geschichte ist mit mehr Text ausgestattet, so dass die Schüler häufiger zuhörten. Allerdings kommentierten sie wiederum mein Spiel. Der Tod Sarahs in der Geschichte, gab den Schülern Anlass, dieses Thema zu debattieren. Herr M., in seiner Rolle als Türperson, musste eingreifen und die Gespräche unterbinden. Da ebenso in der Spielphase ein großes Bedürfnis an der Mitteilung zu diesem Thema herrschte, gehe ich davon aus, dass dieses Thema die Schüler sehr beschäftigt und noch nicht ausreichend behandelt wurde. Daher bin ich froh darüber, dass ich die beiden Figuren im Sand begraben habe, denn auch diese Situation wollten die Schüler genau wissen und ausprobieren.

Die Kreativ- und Spielphasen wurden beide Male gut angenommen. Vor allem in der zweiten Einheit konnte man eine schöne Spielphase mit den Materialien beobachten und es entstanden sehr interessante Bilder. Die erste Einheit schien zu offen zu sein, da die Schüler zum einen eine lange Zeit benötigten, um sich zu entscheiden, mit was sie sich beschäftigen wollen. Die Materialien hätten eingeführt werden müssen und nach Angaben des Lehrers scheinen die Schüler einen vorgegebenen Rahmen zu benötigen, in dem sie sich bewegen können. Da dieser Rahmen nicht gegeben war, konnten die Schüler nicht abwägen, was für sie in diesem Moment wichtig war. Dennoch fanden letztendlich alle Schüler eine für sich geeignete Beschäftigung.

Während der Gebetsrunden, hatte man das Gefühl, dass die Schüler die Stille nutzten, um sich gedanklich von der letzten Phase zu verabschieden und sich auf das kommende vorzubereiten. Es betete kein Schüler laut, aber alle konnten sich daran halten, am Ende ihres stillen Gebets „Amen“ zu sagen und das Gebetsherz im Kreis weiter zu geben.

In der ersten Einheit wurden die Kekse erst nach der Gebetsrunde verteilt, da ich befürchtete, dass die Schüler nicht warten können und sofort anfangen zu essen. In der zweiten Einheit wurden die Kekse direkt bei der Vorbereitung des Festes verteilt. Kein Schüler aß oder trank vor der Gebetsrunde. Sie konnten ihr Bedürfnis zurückstellen und sich auf die vorgegebene Struktur einlassen.

Es entstanden nette Gespräche, wobei sich einige Schüler nicht an die Gesprächsregeln halten konnten. Es gab Schüler, die sich sehr häufig lautstark zu Wort meldeten und andere, die eher untergingen und immer wieder explizit beachtet werden mussten.

Daraus ergibt sich die Hypothese:

Die hohe Fremdstrukturierung gibt den Schülern eine Sicherheit, welche sie für einen wertschätzenden Umgang benötigen.

Mitarbeit / Beteiligung

Alle Schüler beteiligten sich engagiert am Geschehen. Sowohl in der Darbietung, als auch während der Spiel- und Kreativphase und des Fests meldeten sich die Schüler zu Wort und teilten sich mit.

Allerdings bestand die Gefahr, dass die ruhigeren Schüler leicht übersehen wurden. M. meldete sich beispielsweise nur zu Wort, wenn es leise war. Dies war allerdings selten. Man hatte das Gefühl, die Schüler haben einen großen Mitteilungsbedarf und wollen all ihre Gedanken und Ideen laut verbalisieren. Daher musste man ruhigere Schüler einzeln und direkt ansprechen und dabei versuchen, die anderen Schüler an die Gesprächsregeln zu erinnern. Ebenso teilten sich die Schüler auch in Teilen der Einheit mit, in denen es eigentlich darum ging, zuzuhören.

Nur sehr selten hatte man das Gefühl, dass die Schüler sich von der Geschichte und den eigentlichen Themen entfernten. Die meiste Zeit waren alle Beiträge in irgendeiner Weise passend zu dem Geschehen, so dass man davon ausgehen kann, dass sie von den Geschichten gefangen waren.

Daher lässt sich folgende Hypothese formulieren:

Die Geschichten und das Material regen zu einer engagierten Beteiligung und Mitarbeit an.

Blick auf Materialien

Im Wesentlichen kann man sagen, dass der Blick der Schüler stets auf die Materialien gerichtet war. Dennoch schweiften die Blicke gelegentlich durch den Raum. Dies schien vor allem dann der Fall zu sein, wenn die Schüler eine Reaktion von Seiten der Lehrpersonen erwarteten. Sprachen die Schüler, zum Beispiel während der Erzählphase, lautstark miteinander, so schienen sie auf eine Ermahnung oder zumindest eine Reaktion zu warten. Da diese ausblieb, schafften einige Schüler den Weg zurück zur Geschichte, andere probierten energischer herauszufinden, an welchen Stellen Regeln aufgestellt sind.

R. schien sich nur halbwegs auf die Geschichten einlassen zu können, da seine Blicke immer wieder umherschweiften. Allerdings konnte er den Inhalt der Geschichten relativ gut wiedergeben und nach seinen Angaben waren gerade die Geschichten die Teile der Einheiten, welche er gerne erlebt hatte. Da er vor allem auf das Material schaute, wenn sich etwas bewegte, könnte man davon ausgehen, dass er den Blick nicht starr auf die Geschichte halten muss, um zuhören zu können.

Bei anderen Schülern ist sehr stark aufgefallen, dass sich diese an dem Material orientieren. Sie schienen völlig in die Geschichte eingetaucht zu sein, da sie sich sehr ruhig verhielten und sich hinter her sehr gut an Einzelheiten erinnern konnten.

Hierbei schien es wichtig zu sein, dass Herr M. immer wieder auf das Material verwies, aber auch mein Blick stets dem Material zugewandt war. Schweiften die Blicke der Schüler umher und blieben an meinem oder an dem von Herrn M. hängen, so fanden auch sie immer wieder den Weg zurück zum Geschichte.

Aus diesem Grund liegt folgende Hypothese sehr nahe:

Das Material verhilft den Schülern zu einer Konzentration auf die Geschichte und zieht die Aufmerksamkeit immer wieder auf das Geschehen.

Umgang mit Materialien

Der Umgang mit den Materialien war allgemein ein sehr sorgfältiger.

In der ersten Einheit versuchten einige Schüler ihre Grenzen auszuloten, indem sie mit dem Material relativ grob umgingen und diverse Dinge mit den Figuren anstellten. Ich versuchte zu vermitteln, dass alles Material sehr wertvoll ist und daher ein angemessener Umgang wichtig sei. Dies wurde allerdings nur teilweise wahrgenommen. Es ging so weit, dass manche Schüler nicht mehr mit der Geschichte spielen durften, da ich Angst hatte, sie würden das Material kaputt machen.

Andere Schüler gingen sehr sorgsam mit der Geschichte um und konnten sie mit ihren Gegenständen am Ende auch ordentlich in die goldene Schachtel zurückpacken.

In der zweiten Einheit, wurde die ‚Heilige Familie‘ auf dem ‚Altar‘ stehen gelassen und nicht versucht mit der Kerze anzuzünden.

Auffällig war vor allem, dass die Schüler gerne mit dem Sand spielten, jedoch darauf achteten, dass der Sand innerhalb des Sackes blieb. Auch mit den Holzfiguren spielten sie sehr sorgsam.

In beiden Einheiten wurde das Gebetsherz vorsichtig im Kreis herum gegeben, so dass es kein einziges Mal auf den Boden fiel. Es schien den Schülern eine gewisse Sicherheit zu geben. Sie nahmen es in ihre Hände und behielten es für eine Weile, andere nahmen es und gaben es sofort weiter. Allerdings hatte jeder Schüler das Herz in der Hand.

Aus diesen Erkenntnissen lässt sich folgende Hypothese stellen:

Das Material verlangt nach einem sorgfältigen Umgang, auf den sich die Schüler einlassen.

Sitzen bleiben

Wie bereits erwähnt, scheint das Bedürfnis nach Essen und Trinken nach der Pause relativ hoch zu sein. Die Schüler standen hin und wieder auf, um sich etwas zu Trinken oder zu Essen zu holen. Vor allem in der Phase des Kreises bilden, war dies zu beobachten. Saßen allerdings alle Schüler im Kreis und die nächste Phase wurde eingeleitet, so verließ kein Schüler mehr den Kreis.

Ebenso gab es keinerlei Widerrede oder Empörung darüber, auf dem Boden sitzen zu müssen. Im Interview erklärten manche Schüler, sie würden lieber auf Stühlen sitzen wollen, allerdings schien dies während der Einheiten nicht der Fall gewesen zu sein.

Während des Singens, der Erzählphase, dem Ergründungsgespräch und des Festes, saßen fast alle Schüler im Kreis und verließen diesen nicht.

In der ersten Einheit brauchte K. seine Zeit, bis er in den Kreis kam und Mo. wollte nicht bei dem Fest teilnehmen.

In der zweiten Einheit saßen alle Schüler im Kreis.

Ebenso war eine Beständigkeit der Sitzordnung während der Spiel- und Kreativphase zu beobachten. Nur bei benötigten Materialien oder einem Wechsel des Kreativangebots, tauschten die Schüler ihre Plätze.

Auffällig war, dass während der ganzen Zeit kein Schüler das Klassenzimmer verließ.

Daraus lässt sich folgende Hypothese schließen:

Die Schüler haben kein Bedürfnis den geschützten Raum zu verlassen und achten die vorgegebenen Strukturen.

Ablenkung

Die größte Ablenkung bestand durch die Kamera. Zu Beginn schienen die Schüler die Kamera nicht zu beachten. Im Laufe der Einheiten gab es jedoch immer wieder Momente, in denen ihnen bewusst wurde, dass eine Kamera im Hintergrund läuft. Dies hielt sie nicht davon ab, Quatsch zu machen und unangebrachte Dinge zu äußern. Debatten darüber, ob die Kamera an ist und ob es eine Live-Übertragung gäbe, wurden angestellt und immer wieder wurde die Kamera ‚erschossen‘. Trotz dieser Spielereien gab es auch immer wieder

Situationen, in welchen die Kamera keinerlei Bedeutung beigemessen wurde. Vor allem während der Erzählphase und der Spiel- und Kreativphase wurde sie außen vor gelassen. Dies deckt sich mit den Aussagen der Schüler und dem Lehrer, dass die Geschichten einen in den Bann ziehen und die eigene Beschäftigung im Vordergrund stehen.

In einer Situation klingelte das Klassentelefon. Allerdings schien dies nur R. aufgefallen zu sein. Die anderen Schüler schauten weder auf das Telefon, noch äußerten sie sich verbal zu dem Klingeln. R. schaute auf Herr M., als dieser das Gespräch annahm. Die Schüler schienen so in die Geschichte vertieft zu sein, dass sie das Geräusch nicht wahrnahmen.

Eine weitere Ablenkung bestand in den Schülern selbst. Einige Schüler nutzten die offenen Formen, um sich in den Mittelpunkt zu stellen. Sie machten Quatsch und freuten sich darüber, wenn andere Schüler auf sie eingingen. Dies schien sie anzuspornen, weiterhin Dinge zu äußern, die für Gelächter sorgten. In diesen Situationen war die Türperson gefragt und sehr nützlich. Sie konnte dafür sorgen, dass sich die Schüler wieder besser konzentrieren konnten. Ebenso verhalf die Geschichtenerzählerin mit ihrer Nicht-Reaktion zu einem Weg zurück zum eigentlichen Geschehen.

Daher lassen sich folgende Hypothesen aufstellen:

Das Geschichtenmaterial zieht die Schüler so tief in seinen Bann, dass sie sich kaum ablenken lassen.

Die Tür- und die Geschichtenerzählperson können den Schülern nach einer eingetroffenen Ablenkung verhelfen, wieder bereit für das eigentliche Geschehen zu werden.

Kommunikation

Die Schüler halten die Gesprächsregeln nicht selbstständig ein, sondern müssen immer wieder an sie erinnert werden.

Während des Ergründungsgesprächs sprachen die Kinder, die gleichzeitig am lautesten waren. Beispielsweise riefen sie unaufgefordert hinein. Sprachen mehrere Schüler gleichzeitig, so ‚gewann‘ der Lautere. Dies hatte zur Folge, dass ruhige Kinder sich kaum die Mitteilungsmöglichkeiten bekommen haben. Es musste immer wieder daran erinnert werden, dass man sich gegenseitig zuhört und erst spricht, wenn ein andere ausgesprochen hat.

Dieses Verhalten ist in allen Phasen der Einheit zu erkennen. Allerdings fiel ebenso auf, dass die Schüler, welche sich in der Kreativphase mit der Geschichte auseinandersetzten, in ein angenehmes Gespräch verwickelt werden konnten.

Sowohl Herr M., als auch ich, achteten sehr darauf, nicht zu schreien und immer wertschätzend mit den Schülern zu sprechen.

In manchen Situationen konnten die Schüler aufeinander eingehen. Leider kam es jedoch nicht selten vor, dass manche Schüler durch die Klasse schrieen oder sich gegenseitig beleidigten. Die Lehrpersonen versuchten dies zu unterbinden, in dem sie ruhig und sachlich erklärten, dass dies nicht nötig sei.

Dennoch würde ich folgende Hypothese aufstellen:

Der wertschätzende Umgang, innerhalb des gesamten Konzeptes, überträgt sich in das Verhalten der Schüler, so dass diese sowohl eine Wertschätzung erfahren, als auch den anderen Schülern zurückgeben können.

Gesamtfazit und Ausblick

Das Gesamtfazit soll einen Überblick über die Literatur- und die empirischen Arbeit geben und die eingangs gestellten Fragen beantworten.

„Schwierige“ oder „verhaltensauffällige“ Schüler befinden sich häufig in einer ausweglosen Situation und bekommen an der Schule für Erziehungshilfe eine neue und manchmal letzte Chance sich in die Gesellschaft einzufinden.

Die Schule ist mit Fachkräften ausgestattet, die nicht nur für die Vermittlung von Wissen zuständig sind, sondern sich vor allem um das Wohl der Kinder und Jugendlichen kümmern. Die Lehrpersonen versuchen den Schülern zu einem positiven Selbstbild zu verhelfen, welches sich langfristig auf die emotionale Lage und somit auf das Verhalten der Schüler auswirken soll. Diese Aufgabe gestaltet sich in jedem Unterricht. Doch vor allem der Religionsunterricht, welcher sowohl Hoffnung und Glaube schenken kann, als auch ethische Normen zum Inhalt hat, kann bei der Bewältigung dieser Aufgabe helfen.

Das Eingangszitat „Man kann einen Menschen nicht lehren, man kann ihm nur helfen, es in sich selbst zu entdecken“ von Galileo Galilei, beschreibt die wesentlichen Züge des religionspädagogischen Konzepts Godly Play. Durch das spielerische Entdecken von Bibel und Glaube, kann eine besondere Beziehung zu Gott aufgebaut werden. Dabei geht das Konzept vom Kind aus und bietet ihm mit Erzählungen, Geschichtenmaterialien, Raum, Stille und kreativen Ausdrucksformen Gelegenheiten, auf umfassende Weise religiös sprachfähig zu werden, zu theologisieren und Gemeinschaft zu erleben.

Die empirische Arbeit hat gezeigt, dass sich die Schüler der Schule für Erziehungshilfe auf das Konzept einlassen können. Die verschiedenen Themen und Verhaltensweisen während der Einheiten haben gezeigt, dass die Schüler eine Auseinandersetzung mit diesen benötigen. Jedoch benötigen sie gewisse Rahmenbedingungen, welche bei der Umsetzung in der Schule ergänzt werden müssen. Gerade in der Spiel- und Kreativphase muss darauf geachtet werden, die Auswahl an Materialien anfänglich gering zu halten und diese einzuführen. Nach einer gewissen Routine kann die Anzahl variabel erhöht werden.

Die theoretische Auseinandersetzung mit dem Konzept Godly Play, der Bedeutung des Religionsunterrichts und der Faktoren von Schülern der Schule für Erziehungshilfe haben

gezeigt, dass eine Umsetzung Godly Plays an Schulen für Erziehungshilfe theoretisch möglich ist und Sinn macht.

Die empirische Überprüfung hat diese theoretische Einschätzung validiert. Allerdings muss beachtet werden, dass es sich bei der Überprüfung um eine Stichprobe handelt und somit nicht verallgemeinert werden darf.

In einer weiteren Arbeit müssten die aufgestellten Hypothesen mehrfach überprüft und gegebenenfalls überarbeitet werden.

Abschließend lässt sich sagen, dass sich die erste Fragestellung

- Kann Godly Play für die Schüler der Schule für Erziehungshilfe von Bedeutung sein?

mit „ja“ beantworten lässt.

Godly Play kann für Schüler der Schule für Erziehungshilfe von Bedeutung sein.

Die zweite Fragestellung

- Wie kann Godly Play im Religionsunterricht an Schulen für Erziehungshilfe einen festen Platz erhalten?

kann nur in Hinblick auf die Klasse 4 der Albert-Schweitzer-Schule in Stuttgart-Rohr beantwortet werden.

Für die Durchführung von Godly Play, wäre es sinnvoll den Religions- und Ethikunterricht in der Klasse als festen Bestandteil einzuführen. Dies wurde auch von den Schülern gefordert. Godly Play ist eine schöne Alternative zu anderen religionspädagogischen Methoden und Konzepten, sollte allerdings nicht ausschließlich eingesetzt werden. Ebenso verlangt es nach einer weiteren Auseinandersetzung mit der gegebenen Thematik oder kann als Zusammenfassung eines Themenkomplexes dienen.

Da an der Schule im Teamteaching unterrichtet wird, ist die Rollenaufteilung der Tür- und Erzählperson gewährleistet und notwendig. Die Schüler brauchen einen sehr engen Rahmen, welcher durch die beiden Personen zusätzlich gegeben wird.

Aufgrund eines Raummangels muss stets das Klassenzimmer umfunktioniert werden, was sich allerdings nicht als negativ herausstellte.

Ob die Einheiten als ganze gehalten oder auf zwei Stunden verteilt werden oder gar diverse Teile entfallen, richtet sich an die Vorstellungen der Lehrpersonen. Die Stichprobe hat gezeigt, dass die Schüler der vierten Klasse in der Lage sind, einer ganzen Einheit zu folgen. Es wäre allerdings auch möglich, die Einheit zu teilen, da sich die Schüler sogar nach mehreren Wochen noch an die Geschichten erinnern konnten. So wäre es möglich, die Spiel- und Kreativphase auf einen späteren Zeitpunkt zu verlegen.

Wie bereits erwähnt, sollte eine ausführliche Einführung des Kreativmaterials stattfinden.

Ansonsten können alle weiteren Elemente von Godly Play, ohne Anpassung, übernommen werden.

Die Stunden und Feedbacks der Schüler und des Lehrers haben deutlich gemacht, dass eine Umsetzung Godly Plays nicht nur möglich ist, sondern auch seine Berechtigung findet und erwünscht ist.

Für eine quantitative Validierung der Ergebnisse ist eine Feldstudie an mehreren vierten Klassen in Schulen für Erziehungshilfe erforderlich.

Die nachfolgenden Hypothesen können dabei eine Grundlage bilden und dienen somit als Ausblick.

- Die hohe Fremdstrukturierung gibt den Schülern eine Sicherheit, welche sie für einen wertschätzenden Umgang benötigen.
- Die Geschichten und das Material regen zu einer engagierten Beteiligung und Mitarbeit an.
- Das Material verhilft den Schülern zu einer Konzentration auf die Geschichte und zieht die Aufmerksamkeit immer wieder auf das Geschehen.
- Das Material verlangt nach einem sorgfältigen Umgang, auf den sich die Schüler einlassen.
- Die Schüler haben kein Bedürfnis den geschützten Raum zu verlassen und achten die vorgegebenen Strukturen.
- Das Geschichtenmaterial zieht die Schüler so tief in seinen Bann, dass sie sich kaum ablenken lassen.

- Die Tür- und die Geschichtenerzählperson können den Schülern nach einer eingetroffenen Ablenkung verhelfen, wieder bereit für das eigentliche Geschehen zu werden.
- Der wertschätzende Umgang, innerhalb des gesamten Konzeptes, überträgt sich in das Verhalten der Schüler, so dass diese sowohl eine Wertschätzung erfahren, als auch den anderen Schülern zurückgeben können.

Quellen

Literatur

- **Aeppli**, Jürg et al. (2011²): Empirisches wissenschaftliches Arbeiten. Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften. Klinkhardt: Kempten.
- **Balzert**, Helmut; Schröder, Marion; Schäfer, Christian (2012²): Wissenschaftliches Arbeiten. Ethik, Inhalt & Form wiss. Arbeiten, Handwerkszeug, Quellen, Projektmanagement, Präsentation. W3L-Verlag: Herdecke, Witten.
- **Berryman**, Jerome W. (1991): Godly Play. An Imaginative Approach to Religious Education. Augsburg Fortress: San Francisco.
- **Berryman**, Jerome W. (2006ff.): Godly Play. Das Konzept zum spielerischen Entdecken von Bibel und Glauben. Martin Steinhäuser (Hrsg.). Evangelische Verlagsanstalt: Leipzig.
 - o Bd. 1: Einführung in Theorie und Praxis;
 - o Bd. 2: Glaubensgeschichten;
 - o Bd. 3: Weihnachtsfestzeit und Gleichnisse;
 - o Bd. 5: Analysen, Handlungsfelder, Praxis
- **Ebert**, Andreas (Hrsg.) , (2006⁸): Das Kindergesangbuch. Claudius Verlag: München.
- **de Saint-Exupéry**, Antoine (2010¹⁸): Der kleine Prinz. Karl Rauch Verlag: Düsseldorf.
- **Dressler**, Berhard: Religiöse Bildung: Warum und wozu? In: Wermke, Michael (Hrsg.), (2002): Aus gutem Grund: Religionsunterricht. Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen.
- **Engel**, Annegret (2012⁵): Ruhe und Konzentration im Klassenraum. Mildenerger: Offenburg.
- **Ettrich**, Christine; Ettrich, Klaus Udo (2006): Verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche. Springer Medizin Verlag: Heidelberg.
- **Fowler**, James W. (1991): Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach dem Sinn. Gütersloher Verlagshaus Gerd Mohn: Gütersloh.
- **Granzer**, Dietlinde (2000): Schweigen, Stille und Stilleübungen als Form schulischen Lernens. Genese und Rekonstruktion einer ästhetisch-didaktischen Kategorie. Leske + Budrich: Opladen.

- **Grethlein**, Christian: Schule braucht Religion. In: Wermke, Michael (Hrsg.), (2002): Aus gutem Grund: Religionsunterricht. Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen.
- **Hillenbrand**, Clemens (1999): Einführung in die Verhaltensgestörtenpädagogik. Reinhardt: München.
- **Kultus und Unterricht** (2004): Bildungsplan 2010. Grundschule. Villingen-Schwenningen: Neckar- Verlag.
- **Kultus und Unterricht** (2010): Bildungsplan 2010. Schule für Erziehungshilfe. Villingen-Schwenningen: Neckar- Verlag.
- **Lötscher**, Hanni: Beobachtung. In: Aeppli, Jürg et al. (2011²): Empirisches wissenschaftliches Arbeiten. Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften. Klinkhardt: Kempten. S. 186-195.
- **Meyer**, Hilbert (1997): Schulpädagogik. Bd.1: Für Anfänger. Cornelsen Scriptor: Berlin.
- **Müller-Friese**, Anita: Kellerkinder – Theologische Perspektiven zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In: Pädagogisch-Theologisches Zentrum der Evang. Landeskirche in Württemberg (Hrsg.), (2007): Kirche für Kellerkinder. Religionsunterricht an Schulen mit den Förderschwerpunkten Lernen und Verhalten. PTZ: Stuttgart. S. 21-34.
- **Ortner**, Alexandra; Ortner, Reinhold (1991): Verhaltens- und Lernschwierigkeiten. Handbuch für die Grundschulpraxis. Beltz: Weinheim und Basel.
- **Pädagogisch-Theologisches Zentrum der Evang. Landeskirche in Württemberg** (Hrsg.), (2007): Kirche für Kellerkinder. Religionsunterricht an Schulen mit den Förderschwerpunkten Lernen und Verhalten. PTZ: Stuttgart.
- **Pranieß**, Martin (2008): Das Godly Play-Konzept. Die Rezeption der Montessori-Pädagogik durch Jerome W. Berryman. V&R unipress: Göttingen.
- **Preuss-Lausitz**, Ulf (2005): Verhaltensauffällige Kinder integrieren. Zur Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung. Beltz: Weinheim und Basel.
- **Schweiker**, Wolfhard: Auswertung der kirchlichen Umfrage zur Situation an Förderschulen und Schulen zur Erziehungshilfe. In: Pädagogisch-Theologisches Zentrum der Evang. Landeskirche in Württemberg (Hrsg.), (2007): Kirche für Kellerkinder. Religionsunterricht an Schulen mit den Förderschwerpunkten Lernen und Verhalten. PTZ: Stuttgart. S. 35-48.

- **Schweiker**, Wolfhard: Godly Play an Sonderschulen – eine leibhafte Form der religiösen Bildung. In: Beuers, Christoph et al. (Hrsg.), (2007): Leibhaftig leben: Form Heil- und Religionspädagogik. Bd. 4. Comenius-Institut: Münster. S. 169-186.
- **Stadler Elmer**, Stefanie: Mündliche Befragung. In: Aeppli, Jürg et al. (2011²): Empirisches wissenschaftliches Arbeiten. Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften. Klinkhardt: Kempten. S. 175-186.
- **Steinhäuser**, Martin: Godly Play. In: Brügge-Lautermann, Birtgit et al. (Hrsg.), (2005): Handbuch Kirche mit Kindern. Verlag Junge Gemeinde: Stuttgart. S. 338-344.
- **Wittkowski**, Joachim (1990): Psychologie des Todes. Wissenschaftliche Buchgesellschaft: Darmstadt.

Internetquellen

- **Albert-Schweitzer-Schule** in Stuttgart-Rohr: <http://www.jugendhilfe-aktiv.de/schulen-fuer-erziehungshilfe/albert-schweitzer-schule/stammschule-in-s-rohr.htm> [Stand vom: 23.09.2013]
- **Hopf**, Hans (2011): Psychoanalytische Theorien zu Aggression und Destruktivität vor dem Hintergrund von Geschlechterdifferenz: <http://www.hans-hopf.de/opencms/export/sites/default/files/Aggression-Geschlecht-2.pdf> [Stand vom 11.09.2013]
- **Kultusportal Baden-Württemberg**: <http://www.kultusportal-bw.de/Lde/Startseite/schulebw/Schule+fuer+Erziehungshilfe> [Stand vom: 11.09.2013]
- **Landesrecht BW**: Schulgesetz für Baden-Württemberg (SchG) in der Fassung vom 01.August 1983: http://www.landesrecht-bw.de/jportal/portal/t/13gw/page/bsbawueprod.psml/action/portlets.jw.MainAction?p1=4&eventSubmit_doNavigate=searchInSubtreeTOC&showdoccase=1&doc.hl=0&doc.id=jlr-SchulGBW1983pP1&doc.part=S&toc.poskey=#focuspoint

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1:	Warth & Klein Grant Thornton AG: http://www.wkgt.com/uploads/pics/apple-laptop-books2_icon.jpg [Stand vom: 11.10.2013].....	11
Abb. 2:	Berryman, Jerome W. (1991): Godly Play. An Imaginative Approach to Religious Education. Augsburg Fortress: San Francisco. S. 146.	27
Abb. 3:	Berryman, Jerome W. (2006): Godly Play. Das Konzept zum spielerischen Entdecken von Bibel und Glauben. Martin Steinhäuser (Hrsg.). Bd. 1: Einführung in Theorie und Praxis. Evangelische Verlagsanstalt: Leipzig. S. 91.	29
Abb. 4:	Kaarto-Wallin, Johanna: Godly Play Materials: http://www.godlyplay.fi/images/NooanArkki_pieni.jpg [Stand vom 11.10.2013].....	32
Abb. 5:	Explore and Express: Thoughts about children's spirituality, Godly Play and art education: http://2.bp.blogspot.com/- BkMEDt86SwM/UUGwFMt6erI/AAAAAAAAAFUA/MIngrvMbDjA/s1600/IMG_0475.jpg [Stand vom 11.10.2013].....	33
Abb. 6:	Explore and Express: Thoughts about children's spirituality, Godly Play and art education: http://2.bp.blogspot.com/-oL- DYOTNbrA/T6GCroVXbTI/AAAAAAAAABfM/jd8bS57GR9c/s1600/IMG_00 27.JPG [Stand vom 11.10.2013].....	33
Abb. 7:	Gott im Spiel – Godly Play: http://2.bp.blogspot.com/-sHP7Xk2dDwY/UE- cI3JKwII/AAAAAAAAAE4/BCDXgokSVek/s320/Logo_Farbe_blaue250_k.j pg [Stand vom 11.10.2013].....	47
Abb. 8:	Children's ministry.org.au: http://childrensministry.org.au/wp- content/uploads/godly-play-conference-2012.jpg [Stand vom 11.10.2013].....	47
Abb. 9:	C+T Management AG: http://www.ct-m.ch/img/Bueroklammer.jpg [Stand vom: 11.10.2013].....	93

Anhang

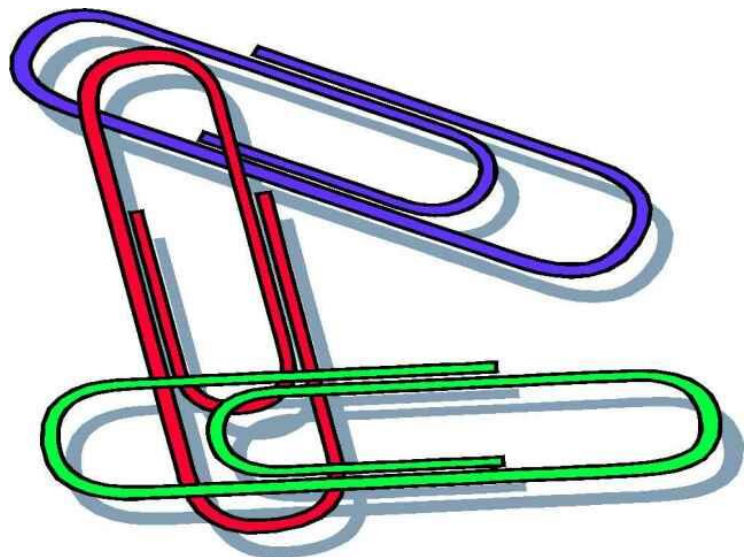


Abb. 9

I Elternbrief



Liebe Erziehungsberechtigten der Klasse 4,

im Rahmen meines Studiums möchte ich zwei Religionseinheiten zu „Godly Play“ in der Klasse Ihres Kindes durchführen.

Aufgrund meiner wissenschaftlichen Hausarbeit, werde ich die beiden Einheiten (je 90 Minuten) auf Video aufnehmen, um sie später analysieren zu können. Die Aufnahmen werden ausschließlich zur Auswertung meinerseits und zur Bewertung eines Professors genutzt.

Godly Play ist eine Form religiöser Bildung für Kinder (und Erwachsene), die eine lebendige, existentielle Beziehung zur biblischen Botschaft, ein persönliches spirituelles Wachstum und die religiöse Sprachentwicklung zum Ziel hat.

In der ersten Einheit wird es um das Gleichnis vom verlorenen Schaf gehen und in der zweiten um das große Volk Israels: die Geschichte von Abraham und Sarah.

Eine Einheit besteht aus mehreren Teilen, daher auch 90 Minuten:

1. Die Geschichte
2. Die Kreativphase
3. Das Fest

Mit diesem Info-Schreiben bitte ich Sie um Ihr Einverständnis.

Vielen Dank und mit freundlichen Grüßen

M. Kokott

Hiermit erkläre ich mich mit der Videoaufnahme und der dazugehörigen Analyse einverstanden.

Name

Ort, Datum

Unterschrift

II Videoanalyse

Einheit 1

Eintreten und Kreis bilden [Video 00001: 00:00 min. – Video 00001: 04:00 min.]

Items	Allgemein	K.	L.	M.	Mo.	R.
Wertschätzung der Strukturen	Hr. M. begrüßt jeden einzeln an Tür		läuft durch Kreis an seinen Platz; „Wir haben Pause“ → Anweisung setzt sich links von Mo.	betritt Raum → sehr leise; läuft am Kreisinnenrand; sucht sich auf Anweisung Platz rechts neben mir fragt, ob er trinken darf → Erlaubnis → kommt zurück an Platz	kommt in Raum; singt lautstark „Everybody dance now“ → Anweisung → setzt sich links	läuft quer durch Kreis → reagiert nicht auf Anweisung; geht auf Waschbecken zu; wäscht sich Hände; läuft durch Raum; steht am Tisch; isst

		läuft um Kreis herum nach hinten → reagiert nicht auf Anweisung; setzt sich auf Stuhl → isst und trinkt	ermahnt Mo.		von mir	
		nach 8:30 min. setzt er sich in Kreis dazu → neben Fliese, an Säule angelehnt → nach kurzer Zeit richtig auf Fliese → legt sich flach auf den Bauch			legt sich hin	
					setzt sich hin	setzt sich neben M. (nach 3:13 min.); wechselt Platz → krabbelt über Fliese einen Platz nach rechts
Mitarbeit / Beteiligung		kommt in dieser Phase nicht in den Kreis	sitzt ruhig im Schneidersitz	sitzt im Kreis; ist ruhig	wechselt immer wieder Sitzhaltung; lacht viel	diskutiert, wie viel er essen darf; kommt mit vollem Mund in Kreis → alle warten, bis er Mund leer hat

Blick auf Materialien						
Umgang mit Materialien						
Sitzen bleiben		bleibt hinten auf Stuhl sitzen		steht einmal auf, um zu trinken → hat vorher gefragt		
Ablenkung					sagt lautstark, er sei müde und wolle schlafen → verwickelt L. in Gespräche	
Kommunikation				spricht sehr leise; wird still, wenn andere lauter sprechen	spricht die ganze Zeit lautstark	

Die Darbietung

„Ergründungsphase“ [Video 00001: 06:25 min. – Video 00001: 20:00 min.]

Items	Allgemein	K.	L.	M.	Mo.	R.
Wertschätzung der Strukturen	Ich beginne mit goldener Schachtel zu spielen → Schüler rätseln, was es sein könnte →	kommt in den Kreis → erst an Säule angelehnt, neben Sitzfliese → wendet sich Kreis zu; sitzt hinter Sitzfliese	sitzt im Kreis	sitzt im Kreis	sitzt im Kreis	sitzt im Kreis

	stellen Vermutungen an; kommentieren Gesagtes; auf Frage „Seid ihr bereit“ antworten Schüler; Schüler spielen mit Material → ich verbiete es, sage, dass sie später Zeit haben → Spielen wird weniger	→ setzt sich auf Sitzfliese → legt sich flach auf den Bauch				
Mitarbeit / Beteiligung		stellt Vermutungen an, als er im Kreis sitzt	wiederholt Gesagtes	beteiligt sich leise; wartet bis es still ist; wird unterbrochen → sagt er nichts mehr	kommentiert jede Bewegung und alles Gesagte	stellt Vermutungen an
Blick auf Materialien		schaut auf Materialien	schaut auf Materialien	schaut auf Materialien	schaut zwischen durch auf Schüler → immer wieder auf Materialien	schaut im Raum umher (auf Hr. Merzger, Kamera, mich) → immer wieder auf Materialien
Umgang mit Materialien		fasst Materialien an → wenn er etwas sagt	zeigt auf Materialien		fasst Materialien an → wenn er etwas sagt	fasst Materialien an → wenn er etwas sagt
Sitzen bleiben		nach 8:30 min.	sitzt ruhig im	sitzt	wechselt	sitzt auf Knien →

		(ab Betreten des Raumes) kommt er in den Kreis → sitzt erst → legt sich flach auf Bauch	Schneidersitz	liegt flach auf Bauch	Sitzhaltung → auf Knie; Beine nach hinten; Beine zur Seite; Schneidersitz	rutscht auf Sitzfliese hin und her → wechselt Sitzhaltung → setzt sich auf Hintern
Ablenkung	<p>Telefon klingelt → Hr. M. geht ans Telefon</p> <p>Kamera</p> <p>→ ich sage nichts →</p>	<p>→ „Ja, die ist an“ → ich sage, dass sie an sei, sie aber die Kamera nicht beachten sollen</p> <p>→ macht es wie Mo.</p>			<p>→ formt Arme und Hände wie Gewehr → ,erschießt’ Kamera</p>	<p>„Ich weiß, wie man Papier macht“ → ich gehe nicht darauf ein → Thema wird nicht verfolgt</p> <p>→ schaut auf Hr. M. und Telefon</p> <p>→ „Ist die Kamera an?“ → ich sage nichts</p> <p>→ macht es Mo. nach</p>

	Schüler hören auf					
Kommunikation		spricht ohne zu melden	meldet sich, bevor er etwas sagt	spricht sehr leise; nur wenn es still ist	spricht die ganze Zeit → kommentiert alles; lacht viel	kommentiert Gesagtes

Geschichtendarbietung

[Video 00001: 20:00 min. – Video 00002: 03:00 min.]

Items	Allgemein	K.	L.	M.	Mo.	R.
Wertschätzung der Strukturen	Schüler kommentieren alles, was sie sehen; erfinden neue Teile für Geschichte; sprechen miteinander; summen → wenn ich spreche, sind sie leise → Türperson greift nicht ein → ich sage, dass es meine Zeit zum Spielen sei, die Schüler aber später die Möglichkeit dazu haben →	→ ebenfalls spricht	→ wiederholt Gesagtes		möchte, dass ich Geschichte ‚vorspule‘ → wenn ich nichts sage, spricht er	→ kommentiert Mo.

	Spiel wird weniger					
Mitarbeit / Beteiligung		kommentiert mein Spiel summt auch Melodie von Star Wars → Schafe bekommen Namen	sagt, was als Nächstes kommen könnte	lacht über der Gesagtes Mitschüler	kommentiert mein Spiel; lacht viel summt Melodie von Star Wars	kommentiert Gesagtes summt Melodie von Star Wars gibt Schafen Identität
Blick auf Materialien		schaut zwischen durch auf mich und andere Schüler	schaut auf Materialien	schaut auf Materialien	schaut zwischen durch auf Schüler	schaut im Raum umher → auf mich; auf Hr. M.; andere Schüler → immer wieder auf Materialien
Umgang mit Materialien		zeigt auf Materialien; schaut unter dem schwarzen Flies nach dem „verlorenen Schaf“			fasst auf Materialien	fasst auf Materialien
Sitzen bleiben	Kein Schüler verlässt den Kreis	liegt flach auf dem Bauch	sitzt im Schneidersitz wippt gegen Ende der Geschichte mit dem Oberkörper	liegt flach auf dem Bauch	schauelt im Schneidersitz	ändert häufig Sitzhaltung
Ablenkung						
Kommunikation	Schüler	kommentiert, was	sagt, was als	spricht leise, was	spricht häufig;	reagiert auf Mo.

	kommentieren mein Spiel und sich gegenseitig	er sieht	Nächstes passieren könnte	passieren könnte	lacht viel; sagt Unpassendes	
--	--	----------	------------------------------	------------------	---------------------------------	--

Ergründungsgespräch

[Video 00002: 03:00 min. – Video 00002: 05:44 min.]

Items	Allgemein	K.	L.	M.	Mo.	R.
Wertschätzung der Strukturen	Schüler gehen auf Fragen ein					
Mitarbeit / Beteiligung		antwortet spontan auf Fragen	antwortet zurückhaltend → wenn er direkt gefragt wird, antwortet er	kommt mit mir ins Gespräch; antwortet spontan auf Fragen	lacht; antwortet nicht auf Fragen → macht sich über Schafe bzw. Fragen lustig → muss ermahnt werden	antwortet auf manche Fragen → geht auf Mo. ein
Blick auf Materialien						
Umgang mit Materialien						
Sitzen bleiben		liegt flach auf dem Bauch	sitzt im Schneidersitz	liegt auf dem Bauch	sitzt im Schneidersitz;	sitzt; ändert immer wieder Sitzhaltung

					wippt mit Oberkörper	
Ablenkung	→ muss abgebrochen werden, da nur noch Quatsch gemacht wird → keine ernsthaften Antworten				macht sich über Gesagtes und Schafe lustig	→ geht auf Mo. ein
Kommunikation	Gesprächsregeln werden nicht eingehalten	spricht mit mir	muss direkt angesprochen werden	spricht mit mir	spricht, während andere sprechen → unterbricht andere Kinder	kommentiert Mo.' Aussagen

Spiel- und Kreativphase [Video 00002: 07:00 min. – Video 00003: 15:30 min.]

Items	Allgemein	K.	L.	M.	Mo.	R.
Wertschätzung der Strukturen	Schüler brauchen relativ lange, bis sie sich entscheiden was sie tun wollen Mo. und R. müssen ermahnt					

	werden, Situation ernst zu nehmen und nicht nur Quatsch zu machen		läuft gegen Ende der Phase quer durch Kreis → ist schon für Fest ,gedeckt'			
Mitarbeit / Beteiligung	Anweisung: „Vorsichtig mit dem Material umgehen“	spielt mit Geschichte legt Bilder mit Legematerialien	steckt ein Bild mit Steckperlen; bügelt es	spielt mit Geschichte faltet ein und Papierstück und malt ein Bild legt Bild mit Legematerialien	spielt mit Geschichte legt Bilder mit Legematerialien	→ steht am Tisch, schaut beim Spiel zu → setzt sich dazu legt Bilder mit Legematerialien malt Bild
Blick auf Materialien		spielt mit Material		spielt mit Material	spielt mit Material	spielt mit Material
Umgang mit Materialien		sitzt neben Material		sitzt neben Material	„Ich würde gerne eine Figur auf die Kerze“ → nur mündliche Ansage → keine Handlung sitzt neben Material → stützt Hände auf	

	<p>→ ich greife ein → „Ihr dürft damit spielen, aber bitte vorsichtig sein und DAS jetzt lassen“ → muss noch weitere Male angesagt werden</p>	<p>spielt Geschichte nach</p> <p>räumt Material in goldene Schachtel ein</p> <p>spielt mit ‚Heiliger Familie‘</p>		<p>spielt Geschichte nach</p>	<p>Unterlage ab lässt Schafe und Hirte ‚perverse‘ Dinge tun</p> <p>legt mit Legematerialien Genitalien</p>	<p>→ macht mit</p> <p>sitzt neben Material</p> <p>spielt mit Material</p> <p>spielt mit ‚Heiliger Familie‘</p> <p>→ macht mit</p>
Sitzen bleiben			sitzt am Tisch	<p>verlässt Geschichte → setzt sich an Tisch</p>		
Ablenkung					<p>macht Quatsch → sagt unangemessene</p>	

					Dinge und spielt dazu mit Geschichtenmaterial und Legematerialien	→ lässt sich darauf ein → macht mit
Kommunikation		lässt Material sprechen	unterhält sich mit Hr. M.	lässt Material sprechen	lacht viel; sagt nicht angebrachte Dinge	lässt Material sprechen; geht auf Mo. ein

Das Fest [Video 00003: 15:30 min. – Video 00003: 24:15 min.]

Items	Allgemein	K.	L.	M.	Mo.	R.
Wertschätzung der Strukturen	<p>Schüler haben Fest vorbereitet (Serviette vor jede Sitzfliese und ein Glas darauf)</p> <p>während Gebetsrunde ist es ruhig</p> <p>Schüler sitzen im Kreis, essen und trinken und unterhalten sich</p>	sitzt im Kreis auf Sitzfliese	sitzt im Kreis auf Sitzfliese	sitzt im Kreis auf Sitzfliese	kommt nicht in den Kreis	muss mehrfach aufgefordert werden in den Kreis zu kommen

	nach Beendigung der Phase laufen Schüler durch Kreis durch					
Mitarbeit / Beteiligung	<p>Ich beginne mit Gebet sprechen → jeder Schüler darf laut oder leise Gebet sprechen → am Ende „Amen“ sagen und Herz weiter geben</p> <p>Schüler essen, trinken und unterhalten sich</p>	<p>„Will nicht“</p> <p>→ will am Ende der Runde doch das Herz</p>				
Blick auf Materialien						
Umgang mit Materialien	„Tisch und Gedeck“	gibt Herz weiter	hält Herz in	hält Herz in geschlossenen Händen; gibt Herz weiter		hält Herz in geschlossenen Händen; gibt Herz weiter

			geschlossenen Händen; gibt Herz weiter			
Sitzen bleiben	Schüler bleiben im Kreis sitzen	liegt auf Bauch	liegt auf Bauch		sitzt hinten am Tisch	steht auf → geht zu Mo. → wird zurück gebeten
Ablenkung	Kamera				ruft von hinten; spricht R. immer wieder an	,erschießt' Kamera mit Hand
Kommunikation	K., M., L. unterhalten sich mit Hr. M. und mir	unterhält sich	unterhält sich	unterhält sich	ruft von hinten Wörter; lacht laut; versucht R. in Gespräche zu verwickeln	spricht mit Mo. → Hr. M. ermahnt ihn im Kreis zu bleiben

Einheit 2

Eintreten und Kreis bilden [MOV001: 00:00 – MOV001: 06:35 min.]

Items	Allgemein	A.	J.	K.	L.	M.	Mo.	R.
Wertschätzung der Strukturen	<p>Hr. M. begrüßt jeden einzeln an Tür und lässt jeden einzeln eintreten</p> <p>Schüler kommen sehr laut in den Raum, holen sich ihr Essen und Trinken, suchen sich einen Platz und essen</p> <p>es dauert bis, alle Schüler fertig mit Essen und Trinken sind und leise werden</p> <p>nach 06:35 min. sind alle Schüler ruhig, so dass ich anfangen kann</p>	<p>Kommt in den Raum, sucht sich Platz</p> <p>setzt sich rechts</p>	<p>Kommt in den Raum, bleibt an der Säule stehen</p> <p>setzt sich rechts neben Säule</p>	<p>Kommt in den Raum, setzt sich hinten an seinen Tisch → ich biete ihm an, jederzeit dazu kommen zu dürfen</p> <p>→ ruft, dass er neben Mo. sitzen möchte</p> <p>→ 00:52 min. kommt er in den Kreis → rechts neben M., hat sein</p>		<p>Kommt in den Raum, läuft zu seinem Platz, kommt in den Kreis → rechts neben mich</p> <p>→ holt sich etwas zu Trinken</p>	<p>Kommt in den Raum; schlägt gegen seine</p>	

		neben J.	<p>→ zeigt mit Finger auf Sitzfliese links neben ihm</p> <p>→ setzt sich rechts neben K.</p>	<p>Essen und Trinken dabei → verlässt Kreis → kommt zurück, zieht seine Schuhe aus → setzt sich neben M.</p> <p>→ ruft nach J., dass er sich neben ihn setzt</p> <p>→ isst sein Brot</p>	<p>kommt in den Raum, setzt sich links neben mich in den Kreis</p>	<p>Flasche, läuft durch den Raum</p> <p>stellt sich in Kreismitte</p> <p>→ setzt sich zwischen J. und A.</p>	<p>kommt in den Raum, läuft an seinen Platz, kommt mit Essen in den Kreis →</p>
--	--	----------	--	--	--	--	---

								zwischen A. und L.
Mitarbeit / Beteiligung	02:00 min.: alle Schüler sitzen im Kreis 06:35 min.: alle Schüler sind ruhig → Phase im Kreis beginnt			mit Essen und Trinken im Kreis		mit Essen im Kreis		mit Essen im Kreis
Blick auf Materialien								
Umgang mit Materialien								
Sitzen bleiben	Schüler stehen auf, um sich Essen und Trinken zu holen Hr. M. zitiert Mo. zu sich		holt sich etwas zu Trinken → fragt vorher	holt sich etwas zu Essen und Trinken		holt sich etwas zu Essen	05:11 min. → muss sich neben L., vor Hr. M. setzen	holt sich etwas zu Essen
Ablenkung	Kamera Essen und Trinken (in der Pause wird	winkt in die Kamera	winkt in die Kamera, zeigt den Mittelfinger in die Kamera				lacht laut	

	nicht gefrühstückt)		macht mit Mo. Quatsch (über meinen Namen)				macht mit J. Quatsch (über meinen Namen) spielt mit seiner Sitzfliese	
Kommunikation	Es ist sehr laut, alle schreien durcheinander, beleidigen sich gegenseitig							

Die Darbietung

Geschichtendarbietung [MOV001: 10:35 min. – MOV001: 32:50 min.]

Items	Allgemein	A.	J.	K.	L.	M.	Mo.	R.
Wertschätzung der Strukturen	Ich muss erklären, dass Geschichten sehr wertvoll sind und ich sie nur erzähle, wenn sie ruhig und bereit sind	haut andere Schüler, wenn sie sprechen	spielt mit Sand	spielt mit Sand				spielt mit Sand

	<p>nach 3 min. kann ich mit der Geschichte anfangen</p> <p>nach 12 min. muss ich aus der Geschichte aussteigen (s. Umgang mit Materialien) → danach sind Schüler sehr ruhig</p>							
Mitarbeit / Beteiligung	<p>Schüler sind sehr unruhig</p> <p>fangen an über letzte Geschichte zu sprechen</p> <p>sagen ihre Gedanken laut, während ich erzähle</p>	kommentiert, was ich sage	kommentiert, was ich sage, macht Geräusche und Gesten dazu, kichert laut	kommentiert				kommentiert Geschehen
Blick auf Materialien	Schüler schauen auf Wüstensack	schaut ab und zu auf mich	schaut ab und zu auf mich oder Hr. M. und im Raum umher	schaut auf Sand	schaut auf Sand	schaut einmal nach hinten, ansonsten auf Sand	(nicht sichtbar)	seine Blicke schweifen durch den Raum (v. a. auf Hr. M., andere

								Schüler)
Umgang mit Materialien	nach 12 min. steige ich aus Geschichte aus, erkläre allen, dass jetzt meine Zeit ist und später ihre Zeit zum Spielen kommt → ich warte, bis alle wieder bereit sind			spielt Sand mit			fasst an den Sandsack → als er in der Mitte liegt	fasst in den Sand → wenn Sack geöffnet wird fasst in Sandsack → muss daran erinnert werden, dass jetzt meine Spielzeit ist
Sitzen bleiben	kein Schüler steht auf und	liegt auf Bauch	sitzt im Schneidersitz	liegt auf Bauch	liegt auf Bauch	liegt auf Bauch	liegt auf Bauch (nicht	sitzt auf seinen Knien

	verlässt Kreis						immer sichtbar → Kamera)	
Ablenkung	Schüler fangen immer wieder Gespräche unter einander an, kommentieren Geschehen Sand → Schüler fassen in den Sand		kichert laut	tippt J. an, um ihm etwas zu sagen				
Kommunikation	sprechen laut durch einander							

Ergründungsgespräch

[MOV001: 32:50 min. – MOV001: 38:55 min.]

Items	Allgemein	A.	J.	K.	L.	M.	Mo.	R.
Wertschätzung der Strukturen	Schüler gehen auf Fragen ein, lassen sich gegenseitig nicht aussprechen manchen Schüler ist es	wird gegen		spielt während des Gesprächs mit dem Sand, trotz Verweis auf später				

	zu laut → beschweren sich	Ende wütend und beschwert sich bei anderen Schülern, dass diese zu laut sind						
Mitarbeit / Beteiligung	alle Schüler beteiligen sich, mehr oder weniger, am Gespräch							
Blick auf Materialien	Schüler schauen auf Sand							
Umgang mit Materialien				fasst immer wieder in den Sand			fasst in den Sand	fasst immer wieder in den Sand
Sitzen bleiben	alle Schüler bleiben im Kreis sitzen							
Ablenkung	Thema Tod ist sehr präsent, steht im Vordergrund → Debattierung Schüler sprechen laut							

	durcheinander, fangen immer wieder von dem Thema an							
Kommunikation	Schüler hören sich nicht gegenseitig zu, lassen sich nicht ausreden		meldet sich, bevor er etwas sagt	spricht laut rein, lässt andere Schüler nicht aussprechen	meldet sich, bevor er etwas sagt, spricht sehr leise	spricht sehr leise, geht unter		

Spiel- und Kreativphase [MOV001: 40:35 min. – MOV002: 12:20 min.]

Items	Allgemein	A.	J.	K.	L.	M.	Mo.	R.
Wertschätzung der Strukturen	es ist relativ ruhig, jeder beschäftigt sich → entweder mit Spielen der Geschichte oder Malen eines Bildes						Hr. M. muss mit ihm über sein Verhalten sprechen	
Mitarbeit / Beteiligung	Jeder Schüler sucht sich alleine eine Aufgabe; Thema Tod ist weiterhin im Vordergrund	malt ein Bild	spielt mit der Geschichte; spielt teilweise mit K. zusammen	spielt mit der Geschichte; spielt teilweise mit J. zusammen	spielt mit der Geschichte	malt ein Bild	malt ein Bild	malt ein Bild

	<p>Ich komme mit Schülern und deren Spiel ins Gespräch</p> <p>nach 12 min. räumen Schüler Materialien auf → Wechsel</p>		→ malt Bild	→ malt Bild	<p>gibt R. Anweisung, was der spielen soll → läuft durch den Raum → möchte mit Steckperlen spielen → ich sage ihm, dass es dieses Mal nur Papier und Stifte gibt → bastelt Schachtel → leert mit R. Sand in die Schachtel → faltet sein Papier</p>			→ spielt mit Geschichte
Blick auf Materialien			schaut ab und zu auf	schaut auf Sand	schaut auf Sand			

			mich					
Umgang mit Materialien	Schüler passen sehr gut auf, dass kein Sand außerhalb vom Sack liegt; sind sehr vorsichtig mit den Figuren		spielt mit Figuren im Sand räumt Material vorsichtig auf	spielt mit Figuren im Sand räumt Material vorsichtig auf hilft am Ende Material aufzuräumen	spielt mit Figuren im Sand räumt Material vorsichtig auf			lässt Figuren ‚perverse‘ Dinge tun; ist relativ grob mit dem Material nimmt ‚Heilige Familie‘- Figuren und läuft weg, macht Quatsch → ich muss ihn zurück rufen
Sitzen bleiben	Schüler bleiben bei ihrer Beschäftigung sitzen	sitzt am Tisch hinten	kniet bei der Geschichte	sitzt im Schneidersitz bei der Geschichte	sitzt im Schneidersitz bei der Geschichte läuft nach Spielen durch den Raum	sitzt hinten am Tisch, alleine	sitzt hinten am Tisch	steht am Tisch hinten, holt sich ein Stuhl → setzt sich gegenüber von Mo. hin
Ablenkung	Schüler lassen sich nicht ablenken Kamera							macht Quatsch mit der Kamera
Kommunikation	Ich komme mit		kommentiert	kommentiert	kommentiert			

	Schülern und deren Spiel ins Gespräch		sein Spiel	sein Spiel; spricht mit J.	sein Spiel			
--	---------------------------------------	--	------------	----------------------------	------------	--	--	--

Das Fest [MOV002: 12:20 min. – MOV002: 20:27 min.]

Items	Allgemein	A.	J.	K.	L.	M.	Mo.	R.
Wertschätzung der Strukturen	<p>Schüler haben Fest selbstständig aufgebaut; Kekse liegen schon auf Servietten; Schüler sitzen im Kreis, warten aufeinander</p> <p>Gebetsrunde, wie beim letzten Mal → es ist während der Runde relativ leise</p> <p>alle Schüler essen, trinken</p>			hilft bei Vorbereitung	hilft bei Vorbereitung	hilft bei Vorbereitung		
						läuft durch Kreis, zum		

	und sprechen miteinander jeder räumt seinen Platz auf Ermahnung: Schüler sollen sich nicht beleidigen					Kekse verteilen		
Mitarbeit / Beteiligung	das Gebetsherz geht einmal im Kreis umher; jeder sagt am Ende laut „Amen“		„Muss man beten?“ → nein					
Blick auf Materialien								
Umgang mit Materialien	das Herz wird vorsichtig weitergegeben; am Ende räumt jeder seinen Platz auf							
Sitzen bleiben	alle Schüler bleiben im Kreis sitzen			steht kurz auf, um in Kamera zu schauen		läuft durch Kreis, um Kekse zu verteilen		

Ablenkung	<p>zwischen durch wird gekichert und das Herz relativ schnell weitergegeben</p> <p>Kamera</p>			<p>macht Quatsch in die Kamera</p>	winkt			<p>kichert muss ,ermahnt' werden</p> <p>→</p>
Kommunikation	<p>es entstehen Gespräche beim Essen und Trinken</p> <p>Schüler beleidigen sich gegenseitig → ich ermahne sie</p>			<p>schreit laut, wenn er etwas sagt</p>				

III Interview Leitfaden: Lehrer

- Welcher Teil der Einheit hat dir am besten gefallen?
- Welcher Teil der Einheit ist dir am wichtigsten gewesen?
- Wie hast du dich als Türperson gefühlt? Während du die Schüler einzeln begrüßt hast? Während der Einheit?
- Ist dir, in den Einheiten, bei den Schülern etwas aufgefallen? Positives? Negatives?
- Hast du den Eindruck, dass diese Form des Religionsunterrichts, eine geeignete für deine Schüler ist? Wo bzw. warum hättest du Bedenken?
- Mit welchem Wort würdest du das Erlebte beschreiben?

IV Transkription Interview mit Lehrer (Herr M.)

Die folgende Transkription erfolgte unter folgenden Regeln:

Jede Lautäußerung wurde dokumentiert, das heißt, auch alle paraverbalen Merkmale (Pausen, Lachen, verschluckte Wortteile usw.) und auffällige nonverbale Äußerungen wie Mimik und Bewegungen (Vgl. Aeppli et al., 2011²: 185).

Kursiv geschriebene Wörter wurden für nonverbale Äußerungen verwendet. [Arial] bedeutet, dass der Gegenüber dazwischen gesprochen hat. ... sind Zeichen für entstandene Pausen.

Madeleine: Äh, genau... *lachen* Ehm... Godly Play is ja, is in verschiedene Teile aufgeteilt, in verschiedene Phasen. Es beginnt damit, dass man in den Raum rein kommt, dann wird die Geschichte erzählt, dann gibt's die Kreativ- oder Spielphase und dann gibt's noch das Fest. Also vier ... Teile in der ganzen Einheit. Und was würdest du sagen, was dir am besten gefallen hat, welcher Teil? Und warum?

Herr M.: Also mir persönlich hat die Er...Erzählphase ... ne... die zweite Phase... [Ja die Erzählphase] ja die Erzählphase am besten gefallen, weil man da schon gemerkt hat, dass die Kinder in die Geschichte eingestiegen sind und auch mitgedacht haben und sich da einfühlen konnten.

Madeleine: Okay.

Herr M.: Und dass es auch über optische Dinge ging, da konnten sie schon gut mitgehen dann. Und es nach verfolgen.

Madeleine: Hmm. Okay. Und was würdest du dann sagen, war das wichtigste? Also, welcher Teil war der wichtigste?

Herr M.: Hm.. *lachen* Ehm. Ja, also ich würd' sagen, ja, grad die Erzählphase und kombiniert mit der Kreativphase.

Madeleine: Okay.

Herr M.: Des andere bildet glaube ich einfach einen guten Rahmen und für die Atmosphäre aber vom inhaltlichen und von der Vermittlung sind das wahrscheinlich die elementaren Teile für mich. So, wie ich es beobachten konnte.

Madeleine: Und warum die Kreativphase?

Herr M.: Weil da die Schüler noch ihre eigenen Sachen weiterverarbeiten konnten. Ihre eigenen Ideen weiterentwickeln konnten und sich noch mal selber beschäftigen konnten ... mit der Geschichte.

Madeleine: Okay. Wie hast du dich als Türperson gefühlt? *lachen*

- Herr M.: Bitte?
- Madeleine: Wie du dich als Türperson gefühlt hast?
- Herr M.: Als Türperson? Ehm.
- Madeleine: Also, ich mein, du hast ja angefangen ...
- Herr M.: In der ersten Phase oder insgesamt?
- Madeleine: Ja, äh, also, beides. In den einzelnen Phasen und aber eben auch im Gesamt Ding.
- Herr M.: Okay. Ganz am Anfang fand ich es ganz ungewohnt und ganz grauenhaft, außerhalb von meiner Klasse zu stehen und alle rein zu schicken. Weil des halt ganz ungewohnt isch, dass die da drin sind und da passiert was und ich... äh ... bin draußen.
Ehm. Ja, je weiter dann der Unterricht verlaufen ist, war des für mich jetzt eigentlich eher gewohnt. Dadurch dass die Simone im Referendariat ist oder die anderen Teampartner, dass ich dann einfach mal nur dabei bin. Als zusätzliche Person und nicht das Hauptgeschehen kontrolliere oder unterrichte. Also, des war dann schon eher gewohnt und da fühl ich mich dann auch wohl und sicher.
- Madeleine: Okay. Aber war es dann beim zweiten Mal anders? Da hast du ja schon gewusst, wie es beim ersten Mal gelaufen ist. War das dann schon wieder irgendwie anders?
- Herr M.: Also gerade beim zweiten Mal war es noch eher normaler für mich. Weil ich da mehr aktiv war. Weil beim ersten Mal hab ich mich wahrscheinlich mehr bewusst zurück gehalten als es glaub ich gedacht war. Und das war dann schon eher ungewohnt, weil ich mich da schon eher bremsen musste. Und beim zweiten Mal hab ich aber einfach so reagiert wie wenn ich halt normaler Weise hier im Raum bin. Also, klar unterstützend für die Personen die gerade das Unterrichtsgeschehen kontrollieren einfach.
- Madeleine: Ja. Und wie fandest du das, dass du jeden Schüler einzeln begrüßt hast und einzeln in den Raum geschickt hast? Wie war das für dich?
- Herr M.: Sehr ungewohnt. Also, ich mach das ja einfach morgens. Da ist das auch ganz klar und des hatten wir morgens ja auch schon und ich kam ja auch noch aus der Pausenaufsicht. Da hatten die also quasi ununterbrochen im Kontakt und da ... ehm... ja hat es sich für mich ein bisschen komisch angefühlt noch mal jeden einzeln zu begrüßen, wobei sie das Ritual eigentlich ganz gut angenommen haben und da gemerkt haben, da passiert was Besonderes. Also, des war einfach noch mal so ein Hallo-Moment für die Schüler, glaub ich, jetzt isch irgendwas anders.
- Madeleine: Und für dich net vielleicht auch, wenn du ... wenn du sagst, du bist die ganze Zeit um die drum und jetzt kommt ja eigentlich wirklich was ganz anderes...

- Herr M.: Ja, für mich auch. Aber wie gesagt, gerade durch diesen Rollenwechsel, dass ich dann in den passiven gewechselt habe und aber dafür die Schüler begrüßt hab, des war ungewohnt einfach. Ja...
- Madeleine: Ja, kann ich mir vorstellen. Ja. Ehm... Ist dir, also, jetzt so in der ganzen Einheit und eben auch in beiden, ist dir da irgendwie was bei den Schülern aufgefallen?
- Herr M.: Okay. Sehr offen... *lachen*
- Madeleine: äh, ja... *lachen*
- Herr M.: Ja, also... Insgesamt isch mir aufgefallen, dass sie sich sehr dafür interessiert haben, was du da machst mit ihnen und auch eigentlich ... äh... größtenteils sehr probiert haben dir zu folgen und sich damit zu beschäftigen und sie haben sich auch ... echt ordentlich damit auseinander gesetzt, so auf ihre Arten und Weisen... Ehm... Eine große Erkenntnis, oder was mir groß aufgefallen ist, dass sie doch einen gewissen Rahmen brauchen um auch ... ja... sich selber vielleicht kontrollieren zu können oder dass sie Hilfen brauchen, um ihren Interessen zu folgen. Gerade beim ersten Mal, glaub ich, war es für manche Schüler zu offen um überhaupt des zu tun, was sie tun wollen oder... ja, um ihren Bedürfnissen zu folgen und vielleicht nicht anderen Bedürfnissen, die dann von außen rein kommen. Also, um sich mal mit der Geschichte beschäftigen zu können und nicht dann mit dem Nebenmann.
- Madeleine: Ehm. Spielst du jetzt gerade auf eine bestimmte Phase an, also, oder hast du des allgemein festgestellt, dass die mehr Rahmen gebraucht hätten, in jeder Phase von der Einheit?
- Herr M.: Na ja, hauptsächlich in der Kreativphase natürlich. Also. In der Erzählphase war ja klar, was ihre Rolle isch und was ihre Aufgabe isch und da, klar, durch dich als unbekannte Lehrperson war es natürlich ein bisschen mit testen verbunden *lachen* mit ja, neue Regeln ausloten... Aber gerade in der Kreativphase beim ersten Mal durch des große Materialangebot und die anderen Schüler, dann äh... hat man gemerkt, dass einfach nicht klar war, wer darf mit wem arbeiten, darf jeder mit jedem alles machen. Konnten, glaub ich, gar nicht alle ihr eigenes Ding verfolgen, sondern haben sich arg ablenken und leiten lassen, von anderen Ideen oder anderem Material, was ihnen gerade so an Einflüssen zugeflogen ist.
- Madeleine: Hm. Aber glaubst du net... Also gerade beim zweiten Mal, hab ich ja von mir aus, ich hab das ja auch gemerkt, hab ich des ja eingegrenzt, in dem ich gesagt hab, entweder Geschichte... Also entweder mit der Geschichte spielen oder eben malen. Ehm, und wenn ich jetzt, was weiß ich, noch öfter gekommen wär und immer noch ein Material dazu getan hätte, meinst du, dass das dann trotzdem geklappt hätte irgendwann, dass man irgendwann komplett von vorne rein viel Materialien hat und die damit umgehen können?
- Herr M.: Des kann ich mir schon gut vorstellen. Also... ich glaub man muss einfach solche Arbeitsformen mit denen lange Zeiten erproben und auch wirklich schrittweise einführen, wie du gerade gedacht hast. Also einfach alles auf

einmal, des konnten ... sie glaub ich nicht wirklich kontrollieren für sich selber. Und, ja klar, wenn immer mal weiter die Sachen erhöht. Ich hab zum Beispiel auch schon Stationenarbeiten mit denen gemacht und am Anfang mit drei Stationen und am Schluss konnte man mit fünfzehn Stationen arbeiten, zum Beispiel. Aber immer nach dem gleichen Muster und man musste das auch immer schrittweise erhöhen und ich glaube in dem Rahmen wäre es auch..., hätten sie besser damit umgehen können... wenn man das schrittweise erhöht hätte. Ich fand durch diese, nur zwei Angebote, war es für sie klarer was ihre ... ja, nicht die Aufgabe isch, aber sie konnten sich eher mit dem beschäftigen und mussten nicht irgendwie befürchten was zu verpassen oder irgendwelche anderen Einflüsse auf sich wirken lassen.

Madeleine: Hm. Okay. Hm. Hast du das Gefühl oder den Eindruck, dass die Form, also, des war ja jetzt eine spezielle Form vom Religionsunterricht, ehm, dass des eine geeignete für deine Schüler ist?

Herr M.: Prinzipiell auf jeden Fall. Also... Ich find's sehr gut, wenn man, ja, mit Geschichten arbeitet und Bildern und auch den Schülern noch mal Raum und Zeit lässt sich selber damit zu beschäftigen auf ihre Art und Weise, weil es ja auch bei jedem Schüler verschiedene Themen anspricht ... Und wenn se sich dann noch selber damit beschäftigen können und auch ... ja, so wie sie wollen was preis geben oder sich alleine beschäftigen wollen, ist das eine sehr ungezwungene Art. Grad auch mit den... ja, Nicht-Christen, also Moslems und ... ja Nicht-Gläubigen in der Klasse, denk ich, isch des ganz gut als Angebot zu formulieren, von dem man wahrnehmen kann, was man möchte.

Madeleine: Hm. Und in der, ehm, beim Erzählen, ich weiß net, ob dir des aufgefallen ist, da hab ich ja die Kinder gar nie angeguckt.

Herr M.: Ja.

Madeleine: Ich hab ja die ganze Zeit nur auf's Material geguckt... Glaubst du dass das ... ja, oder wie schätzt du das ein? *lachen* Dass ich eben nicht die Kinder angeguckt hab und nix ausgeschmückt hab und ... ja.

Herr M.: Ich glaub in einer Form hat's ihnen schon geholfen auch auf die Geschichte zu achten und sich an ihr zu orientieren und auf der anderen Seite, war's für sie auch einfach ungewohnt, dass du nicht reagiert hast auf die. Vielleicht hat's dann auch einfach herausgefordert, dass se dann auch ein bisschen mehr probiert haben, deine Aufmerksamkeit und deine Reaktion zu bekommen. Also einfach, ja, des fehlende Feedback hat se schon auch verunsichert glaub ich. Und auf der anderen Seite aber ham se aber schon auch immer wieder den Weg zurück gefunden zur Geschichte. Und sich an dir orientiert... Und ich mein auch beim ersten Mal mehr beobachtet zu haben, dass se dann, wenn du quasi keine Rückmeldung gegeben hast, die Orientierung bei mir gesucht haben, um irgendwie, ja, die Grenzen ausloten zu können, oder... ihre Aufgabe. Aber ich glaub vom Prinzip isch des schon eine sehr gute Methode um ihnen auch eine Geschichte beizubringen und ihnen auch zu zeigen, ehm, ja, der Fokus ist jetzt hier in der Mitte und nicht bei dir...

Madeleine: ... Ja und es ist natürlich auch ne Frage, warum sie jedes Mal Grenzen such... also warum sie jedes Mal wieder dieses negative, quasi brauchen, dass sie gesagt bekommen, stopp und hier net weiter, also, klar jetzt wars am Anfang erst mal voll ungewohnt, logisch, weil sie dürfen Quatsch machen im Prinzip, weil niemand was gesagt hat, aber ... ich hab, also, hast du net das Gefühl, dass die vielleicht irgendwie dadurch lernen, dass es auch mal okay beziehungsweise es bringt mir auch nix, weil ich krieg kein Ärger, den ich eigentlich erwartet hab und deswegen kann ich auch einfach mal ruhig sein?

Herr M.: Ja, beim einen mehr oder weniger sicherlich. Also..., ich glaub die... ja, machen es ja auch aus ganz unterschiedlichen Motivationen und... ja, Bedürfnissen vielleicht auch raus, ich denk da gibt's einige, die wirklich einfach die Aufmerksamkeit brauchen und suchen... und da weiß ich dann nicht, ob sie dann nicht einfach noch einen drauf setzen müssen und es gibt auch einige, die... ja, die wollen einfach nur testen und wenn sie merken der Test geht schief, dann kann ich mir gut vorstellen, oder war auch in der Tat, denk ich, war auch bei einigen so, dass sie dann einfach festgestellt haben, des bringt nix, des lass ich einfach.

Madeleine: Ja, ich mein es war jetzt schon die Besonderheit, dass sie dich kannten und mich net. Aber eigentlich ist es ja schon so, dass die Türperson dafür da ist, dass eben die Erzählperson eben bei der Geschichte bleiben kann und die Türperson ja, für..., also, auf die Bedürfnisse der Kinder eingeht... Ehm. Wenn man des jetzt öfter einsetzt, also, Godly Play ist natürlich nicht dazu gedacht, dass du des, dass jeder Religionsunterricht, äh, mit Godly Play, äh, veranstaltet wird, aber man kann das ja immer wieder einsetzen... Hättest du da irgendwie... Bedenken an irgendwelchen Stellen oder aus irgendwelchen Gründen, warum's vielleicht irgendwann nicht mehr gehen könnte, oder dass es überhaupt nicht geht?

Herr M.: Also, ich könnte mir vorstellen, grad bei den Rahmenritualen, würd ich se jetzt einfach mal nennen, mit der Begrüßung und dem Fest am Schluss, dass des vielleicht auf Dauer... so ein bisschen das Besondere verliert und deswegen vielleicht auch... abnutzt, quasi als Besonderes und... ja, nicht mehr so wahrgenommen wird, oder vielleicht auch genutzt wird für andere Sachen einfach. Jetzt in der Form der Geschichte erzählen und der Kreativphase, glaub ich, dass es... ja, auch wei... lange Zeit und oft Sinn machen würde... A jetzt jede Woche ein Fest zu veranstalten und Kekse zu verteilen in der Klasse, eh, halt ich auch für gefährlich. *lachen*

Madeleine: *lachen* Ja, das stimmt. *lachen*
Ja, aber ich mein', ich hab jetzt ja auch komplette Einheiten gehalten und eigentlich, wenn man sich mal den Stundenplan anguckt, oft ist ja jetzt die Zeit ja gar net da neunzig Minuten Religionsunterricht zu machen, sondern fünfundvierzig Minuten und vielleicht auch nur einmal die Woche oder so und dann müsste man sich ja eh, äh, überlegen, wie man's aufteilt.

Herr M.: Wir sind oft froh, wenn man ne halbe Stunde ordentlichen Unterricht am Tag hinkriegt. *lachen*

Madeleine: *lachen* Das kommt dazu. *lachen*

Ehm. Genau, jetzt nur noch eine Frage. Wenn du ein Wort hast oder du darfst ein Wort benutzen, mit dem du ... die komplette Reli... also die komplette Einheit beschreiben sollst. Was würdest du da sagen? ... Wie würdest du's beschreiben, was du da erlebt hast?

Herr M.: ... Spannend... für mich. *lachen*

Madeleine: Okay. *lachen* Ja, cool. Dann, vielen Dank!

Herr M.: Bitte. *lachen*

V Interview Leitfaden: Schüler

- Weißt du noch, welche beiden Geschichten du erlebt hast?
- Welches Wort oder welcher Satz ist dir von den Einheiten noch in Erinnerung geblieben?
- Welcher Teil der Einheit hat dir am besten gefallen?
- Welcher Teil der Einheit ist dir am wichtigsten gewesen?
- Wie hat es dir gefallen, an der Tür einzeln begrüßt zu werden?
- Hast du dich in dem Raum wohl gefühlt?
- Wie war es für dich im Kreis auf dem Boden zu sitzen?
- Bist du Gott während der Einheit näher gekommen? Wann?
- Wie würdest du das, was du erlebt hast, mit einem Wort beschreiben?
- Würde es dir gefallen, solch eine Einheit häufiger zu erleben?

VI Transkription Interview: Schüler

Die folgende Transkription erfolgte unter folgenden Regeln:

Jede Lautäußerung wurde dokumentiert, das heißt, auch alle paraverbalen Merkmale (Pausen, Lachen, verschluckte Wortteile usw.) und auffällige nonverbale Äußerungen wie Mimik und Bewegungen (Vgl. Aeppli et al., 2011²: 185).

Kursiv geschriebene Wörter wurden für Tätigkeiten verwendet. [Arial] bedeutet, dass der Gegenüber dazwischen gesprochen hat. ... sind Zeichen für entstandene Pausen.

Die Interviews fanden an einem Freitagvormittag (1. - 3. Stunde) statt. Die Schüler wurden einzeln aus dem Regelunterricht herausgeholt und in einem separaten Zimmer interviewt.

Die Schüler wurden in der folgenden Reihenfolge, welche zufällig war, befragt: L., M., J., A., R., Mo. und K..

L.

Madeleine: Genau... L., kannst du dich noch daran erinnern, dass ich mal bei euch in der Klasse war, gell?

L.: Ja.

Madeleine: Und da hab ich ja zwei Mal mit euch Religionsunterricht gemacht. Und kannst du dich noch daran erinnern, welche Geschichten ich erzählt hab?

L.: Ehm. Über nen Schäfer...

Madeleine: Hm. Des war die erste.

L.: Und dann noch über nen Mann, wegen dem Gott. Der hat da so den Steine gebaut.

Madeleine: Hm, Altare hat der gebaut mit Steinen.

L.: Hm.

Madeleine: Stimmt. Weißt du noch, wie der heißt?

L.: Öhöh.

Madeleine: Des war Abraham. Und...

L.: Mit seinen Brüdern.

Madeleine: Hm. Hat der seine Brüder dabei... Des warn... Wie viele Figuren waren des denn, die durch die Wüste gelaufen sind. Weischt des noch?

L.: Ehm. Zwei.

Madeleine: Ja, genau. Des war seine Frau, die Sarah. Mit der ist er durch die Wüste gelaufen. Genau.

L.: Okay.

Madeleine: Und... Bei der, bei der ersten Geschichte, da hast du gesagt mit dem Hirten, des war des Gleichnis vom verlorenen Schaf. Und kannst du dich noch an irgend'n Wort oder irgend'nen Satz erinnern, des in der Geschichte vorkam?

L.: Hm. Ja. Dass der gute Schäfer immer mit den Tieren mitgegangen is und der schlechte hat die Tiere einfach so raus gelassen und is einfach verschwunden.

Madeleine: Ahhm. Genau. Also, der eine hieß der gute Hirte und der andre hieß der gewöhnliche Hirte, gell?

L.: Hm.

Madeleine: Und der hat aber auf die Schafe nich so gut aufgepasst? Okay.
Und, fällt dir auch noch irgendwas zu der zweiten Geschichte ein?

L.: Hhhhm.

Madeleine: Irgend'n Satz oder 'n Wort? Oder irgendwas?

L.: Dass der dem Gott gesagt hat, dass er die Reise machen will.

Madeleine: Okay. Aha. Des der Abraham zu Gott gesagt?

L.: Ja. Weil er dem so'n Stein gebaut hat.

Madeleine: Aha.

L.: Hat er zu dem gebetet.

Madeleine: Okay... Weißt du noch, warum er den Altar gebaut hat?

L.: Öhöh.

Madeleine: Aber du hast gesagt, der hat da gebetet...[Hm] wo er den Altar gebaut hat?
Ja, das stimmt. Boah, da weißte ja noch richtig viel!
räuspern Jetzt hab ich ja... ehm... die ganze Relistunde hat ja ziemlich lang gedauert...

L.: Ja, hm, nich so lang, find ich.

Madeleine: Findsch nich so lang? Also ich hab mal geguckt, ich hab des ja auf Video aufgenommen. Des warn sechsundsiebzig Minuten.

L.: Beim Herrn M. ham wir immer länger gedauert bis die Klasse ruhig war.

Madeleine: *lachen* Okay. Fandst du, dass ihr ruhig wart während der Geschichte und so?

L.: Öhöh. Ne.

Madeleine: *lachen* Ehm... Genau und in der Religionsstunde da wars ja so, es gab en Anfang und es gab ja immer so verschiedene Phasen, verschiedene Teile. Kannst du dich noch an die verschiedenen Teile erinnern?

L.: Hmm.

Madeleine: Wie ging's denn los?

L.: Also, beim Schafhirten...

Madeleine: Ah, nicht von der Geschichte, ehm... von der ganzen Religionsstunde. Nicht nur von der Geschichte, sondern... war da irgendwas Besonderes, als ihr zum Beispiel die Tür rein gekommen seid?

L.: Hm. Ja.

Madeleine: Was war da?

L.: Hast du schon alles aufgebaut und des war schön.

Madeleine: Aha. Und dann, was kam als zweites? Dann hab ich... Was ham wir dann gemacht? Weischt des noch?

L.: Dann ham wir uns begrüßt und die Schuhe ausgezogen.

Madeleine: Hm.

L.: Und dann konnt'n wir uns hinsetzen und dann hast du uns ge... hast du uns halt so... über die Reli aufgeklärt. Also... so wie des war, weil des wusst ich auch nich.

Madeleine: Über was hab ich euch aufgeklärt?

L.: Ja, wegen dem Schafhirten, weil des wusst ich nich. Also, auch dem mit dem Stein, des hab ich auch nich gewusst.

Madeleine: Aha. Okay. Und was ham wir danach gemacht, nach der Geschichte?

L.: Aufgeräumt und gespielt.

Madeleine: Hm. Genau.
Und danach? Kam da noch was?

L.: Öhöh. Ne, oda?... Ach doch, da ham wir immer so Kekse gegessen und Wasser.

Madeleine: Genau, da ham wir ein Fest gefeiert.
Ja, also wir ham in den Raum rein kommen, wir ham die Geschichte, wir ham danach die Spielphase und wir hams Fest. [Ja] Und welcher von den vier Teilen, hat dir am besten gefallen?

L.: Da wo du's erzählt hast.

Madeleine: Die Geschichte?

L.: Hm.

Madeleine: Kannsch auch sagen, warum?

L.: Weil des interessant war.

Madeleine: Okay.
Und... welcher von den vier Teilen... war dir denn am wichtigsten?

L.: Der zweite. Da wo die Geschichte, weil da hab ich was gelernt.

Madeleine: Okay. Hm. Und des hast du in den andern Teilen nich gelernt? Also oder in den anderen hast du nichts gelernt?

L.: Doch, in allen eigentlich. Also, in den zwei Teilen, wo du uns was erzählt hast. Da hab ich was gelernt, aber in den andren nich.

Madeleine: Okay... Und... Als du die Tür rein gekommen bist. Weißt du noch, was da Besonders war?

L.: Dass da ne Kerze gebrannt hat.

Madeleine: Okay, genau, auf dem, wir ham so nen kleinen, so nen Altar gehabt, gell, da standen Figuren drauf, ne Kerze, genau und an der Tür, weißt du noch, was da war?

L.: Öhöh.

Madeleine: Da stand der Herr M..

L.: Ahh.

Madeleine: Und der hat euch einzeln begrüßt und einzeln durch die Tür gelassen.

L.: Ah, ja.

Madeleine: Wie fandest du des?

L.: Gut.

Madeleine: Hat dir des gefallen?

L.: Ja, da gabs keine Unordnung so, dass da jetzt alle reingestürmt sind.

Madeleine: Hm. Sondern ihr seid alle einzeln langsam rein nacheinander... Okay. Und... du hast ja eben schon gesagt, ehm... du kamst in den Raum und ich hatte schon alles vorbereitet...

L.: Ja.

Madeleine: Hat dir des irgendwie ne Sicherheit gegeben, oder... [Ja] oder wie fandest du des? Gut, oda?

L.: Des fand ich gut. [Okay] Des gibt so ne Sicherheit, dass des schon gemacht ist... Dass da nix passiert.

Madeleine: Okay.
Und wie war's für dich, ich mein normaler weise sitzt ihr immer an Tischen auf Stühlen und diesmal wo saßt wir da?

L.: Auf'm Boden.

Madeleine: Auf'm Boden, genau.

L.: Auf so Kissen.

Madeleine: Hm. Genau. Und saßen wir in nem... irgendwie jeder irgendwo im Raum oder saßen wir...?

L.: Ne da saßen wir in so'nem Halbkreis.

Madeleine: Hm, genau. Und wie war des für dich?

L.: Gut.

Madeleine: Hat dir des gefallen?

L.: Hm.

Madeleine: War des nich komisch, dass man da jetzt auf'm Boden von einmal sitzt?

L.: Nö.

Madeleine: Okay.
Hm... Wir ham ja, du hast ja jetzt auch gesagt, du hast... warst über... du hast was gelernt, hast die Geschichte gehört, hast was Neues erfah'n... würdest du sagen, dass du irgendwie Gott... näher gekommen bist?

L.: Ja.

Madeleine: Und wann?

L.: Als du des erzählt hast. Da hab ich irgendwie 'n kleines Stimmchen in meinem Hinterkopf so gehört, dass er gesagt hat, oder die, weiß nich mehr und der hat dann gesagt... und dass du immer gut zuhören musst... und dann hast du weggewesen. Und dann hat er gesagt, immer gut zuhörn. Und dann hab ich des gemacht. Und des war dann richtig interessant.

Madeleine: Hm. Schön.
Mmm... Wenn du jetzt... dir noch mal alles anguckst, so die ganze Einheit alle vier Phasen, alle vier Teile und die Geschichte und so... wie würdest du des was du erlebt hast, in der Religionsstunde, wie würdest du des mit einem Wort beschreiben, wenn du...

L.: Toll.

Madeleine: Ah, okay *lachen* Kurz und knackig, das ist gut.
Ja, und jetzt hab ich nur noch eine Frage sogar... ehm... würd's dir gefallen, wenn... habt ihr jetzt in der neuen Klasse habt ihr da Religionsunterricht? [Mmmh.] Okay, und würd's dir gefallen, wenn so solche Religionsstunden öfter vorkommen würden in der Schule?

L.: Ja.
Madeleine: Lieber, oder... warum, wie...?

L.: Weil du dann öfter hier bist.

Madeleine: *lachen* Achso, wenn ich dann mach und wenn des jemand anderes machen würde, genau so'n Religionsunterricht?

L.: Mm... bisschen. 'N bisschen besser, aber, also nich besser, aber des war 'n bisschen und so. Also, des solltest schon du machen, weil von dir kenn ich's. Des is schön, wie du des machst.

Madeleine: Ah, okay. Aber meinst du nicht, dass des andere auch so machen können wie ich?

L.: Nö.

Madeleine: Okay. *lachen* Cool, dann äh... Vielen Dank, dass du mir die Fragen beantwortet hast.

L.: Gut.

M.

Madeleine: So, M.... Weißt du noch, kannst du dich noch daran erinnern, dass ich mal bei euch in der Klasse war? [*Kopfnicken*] Und da hab ich zwei Religionsstunden gehalten, gell?! Und, kannst du dich noch erinnern, welche beiden Geschichten ich euch erzählt hab?

M.: Hm...

Madeleine: Weischt noch'n bissl was, um was es ging?

M.: ... Ja, eins wusst ich. Über Schafe.

Madeleine: Hm, genau, des war die erste Geschichte über Schafe. Was, war'n des nur Schafe, oder war da noch was anderes?

M.: Und noch so'n... Mann und ne Frau.

Madeleine: Hm, ich glaub, jetzt bringst du was durcheinander. Bei den Schafen war auf jeden Fall ein Mann, des war der Hirte. Und in der zweiten Geschichte, da waren ein Mann und eine Frau [*Ach so*]... Weischt des noch? Was wir da... was die da gemacht ham?

M.: So... Die sind so... durch gelaufen.

Madeleine: Wo durch gelaufen?

M.: Durch die Wüste.

Madeleine: Genau, durch die Wüste. Genau. Weischt noch, wie die heißen?

M.: *Kopfschütteln*

Madeleine: Des waren Abraham und Sarah.

M.: Ah.

Madeleine: Genau. ... Und... Genau, in der ersten Geschichte, des war des mit dem Hirten und den Schafen... und... weischt da noch'n bissl was, was da war?

M.: ... Doch... Die sind halt so rum gelaufen. Bis so zu dem Wasser. [...] zum Gras. [...] so zum dunklen Wald... Dann... sind halt ab und zu welche verloren gegangen. Und der Hirte hat die halt immer gefunden. Gesucht und gefunden.

Madeleine: Und was hat er dann mit denen gemacht?

M.: Nach Hause gebracht.

Madeleine: Hm. Genau. ... Ist dir noch irgendwie 'n Wort oder 'n Satz oder so in Erinnerung? Halt von der Geschichte? Oder irgendwas was ich vielleicht gesagt hab?

M.: Öhöh.

Madeleine: Okay. Und bei der zweiten Geschichte, da hast du gesagt, ehm, der Abraham und die Sarah, die zwei, der Mann und die Frau, die sind durch die Wüste gelaufen... Weischt noch warum die durch die Wüste gelaufen sind? ... Oder was ham die in der Wüste gemacht?

M.: Hm, die sind so rum gelaufen und ham glaub ich, ... nach andren Häusern... joah... wollten eigentlich so'nen Spaziergang... spazieren gehen.

Madeleine: Hm.

M.: Glaub ich.

Madeleine: Okay. ... Und war da zwischen durch noch irgendwas Besonderes?

M.: ... Die ham, die haben, wie heißt des noch?

Madeleine: Abraham und Sarah.

M.: Ja, der. Abraham... is auf'n Sandberg und dann hat der so was gebaut und dann hat er gebetet.

Madeleine: Hmh. Genau. Weischt noch, was er da gebaut hat?

M.: So mit Steine so. Der hat da so zwei Füße und dann noch so ne Tischplatte... Sieht aus wie'n Tisch.

Madeleine: Genau. Ja, genau. Richtig. Genau und dann hat er gebetet. Zu wem hat er gebetet?

M.: Zu Gott.

Madeleine: Hm, genau. Da weischt ja echt noch richtig viel, für des, dass du am Anfang gesagt hast, dass du gar nix mehr weißt. *lachen* Und... ist dir da noch irgendwie 'n Wort oder 'Satz in Erinnerung? Der da vorkam in der Geschichte?

M.: Öhöh.

Madeleine: Öhöh? Okay, macht ja auch nix. Is ja auch schon lange her... Hmm. Die ganze Religionsstunde, die war ja in verschiedene Teile eingeteilt. Weischt noch wie, was, was war am Anfang?

M.: Am Anfang, war des mit dem Ding, mit den Schafen.

Madeleine: Genau, die Geschichte und ehm... aber die ganze Religionsstunde, also die ganze, die ganze Stunde ging ja relativ lang. Und ihr kamt in den Raum rein und was ham wir dann als erstes gemacht? Weischt des noch?

M.: Wir ham uns nen Platz gesucht.

Madeleine: Wo? War des...

M.: Auf'm Boden.

Madeleine: Hm, genau. Und dann?

M.: Dann warn alle versammelt... dann hat man einfach angefangen mit der Geschichte.

Madeleine: Okay, was war nach der Geschichte?

M.: Ham wir gesungen.

Madeleine: Hm, okay, des Singen war vor der Geschichte, aber des is ja nich schlimm. Und was kam danach noch? Was ham wir danach noch gem...

M.: Gebetet.

Madeleine: Aha. Genau. Und, aber da ham wir zwischen der Geschichte und dem Beten ham wir noch was anderes gemacht. Weischt des noch?

M.: ...

Madeleine: Da durftet ihr entweder Bilder malen [Ach so] oder ihr durftet mit der Geschichte spielen. Kannsch dich dran erinnern? [*Kopf nicken*] Und, ehm, nach'm Beten, was ham wir nach'm Beten noch gemacht? Da war noch mal was.

M.: ...

Madeleine: Da ham wir des Fest gefeiert. Da habt ihr Kekse bekommen zum Essen und wir ham getrunken und saßen wieder im Kreis. Weischt des noch?

M.: Ja.

Madeleine: Okay, genau. Jetzt ham wir also... ehm, am Anfang in den Kreis setzten, also die Tür rein kommen, in den Raum, in den Kreis setzen, dann ham wir die Geschichte, dann ham wir die Spielphase und des Fest. Des war'n so die Teile, ne?! In der ganzen Religionsstunde. Und, welcher Teil von denen, hat dir denn am besten gefallen?

M.: Eigentlich alles.

Madeleine: Ah, okay. War alles gleich gut? Gab's keins, des noch viel toller war als die andern? [*Kopf schütteln*] Ne, okay, macht ja nix.

Und, welcher ist dir am wichtigsten gewesen? ... Was war dir ganz wichtig, dass es diesen Teil gab?

M.: Weiß ich nich.

Madeleine: ... Okay, kannsch jetzt net so richtig sagen?! Ja, is ja auch schwer zu sagen, es is was wichtiger als was anderes.
Hmm... kannsch dich noch dran erinnern, als ihr in den Raum rein gekommen seid, wo war denn da der Herr M.? ... Weischt des noch? ... Da war was Besonderes als ihr in den Raum rein kamt.

M.: Der Herr M. war an der Türe.

Madeleine: Aha, und was hat der gemacht?

M.: Der hat uns halt zu geguckt... und mitgemacht.

Madeleine: Stimmt, wähen der Geschichte hat er zugeguckt. Und am Anfang, ihr solltet ja, ihr hattet ja Pause... und nach der Pause musstet ihr draußen 'n bissl warten...

M.: Und der hat uns rein geschickt.

Madeleine: Genau. Und der hat euch ja auch einzeln begrüßt, gell? Der hat einzeln Hallo gesagt und euch einzeln in den Raum gelassen. Wie fandest du des? ... War des komisch, oder war des... oder wie war...

M.: Gut. Besser. Sonst streiten sich alle.

Madeleine: Mit'm Reinkommen? [*Kopf nicken*] Und so war's geordneter? Meinsch? [*Kopf nicken*]
Und, ehm... Der Raum der war ja jetzt 'n bissl anders als sonst, ne?! Wie fandest du des, dass der Raum anders war? ... War des komisch für dich oder hast du ...

M.: War 'n bisschen komisch. Beides eigentlich. [Was noch?] Halt so mittel.

Madeleine: Okay... Wie, weißt du noch, wie der Raum war?

M.: Also hinten warn alle Tische und dann warn wir halt vorne beim Pult, vor der Tafel und vor der Tafel war so'n Tisch mit so Holzfiguren.

Madeleine: Ja, genau. Boah, weischt ja echt noch richtig viel.
Und, ehm... Hatte des was Schönes, dass da vorne der Tisch war mit den Holzfiguren? Oder war des eher so... Hätte auch net da sein müssen?

M.: War was Schönes.

Madeleine: War was Schönes? Okay.
Und, ihr saßt ja jetzt auch nicht an euren Tischen und auf Stühlen, sondern...?

M.: Auf'm Boden. Auf Kissen.

Madeleine: Genau. Und wie war des angeordnet? ... Saßt ihr irgendwie verteilt im Raum, oder...

M.: Als Kreis.

Madeleine: Kreis und... war des... blöd?

M.: Öhöh.

Madeleine: Hat's dir gefallen? War halt mal was anderes, gell?! ... Okay.
Würdest du sagen, dass du irgendwann in irgendeinem Teil von der
Religionsstunde, dass du irgendwann mal das Gefühl hattest, dass du Gott
näher gekommen bist?

M.: *Kopf nicken*

Madeleine: Kannst du auch sagen, wann?

M.: Öhöh.

Madeleine: Du hattest einfach nur's Gefühl, dass ... Okay.
Und, wenn man sich des jetzt noch mal überlegt, so des Reinkommen, der
Raum is vorbereitet, und, ehm, ihr habt die Geschichte erlebt und ihr hattet
danach Zeit zum Spielen oder halt zum Kreativ sein auf jeden Fall und danach
ham wir noch'n Fest gefeiert. Wie, wenn du jetzt mit einem Wort ... sagen,
also wie würdest du mit einem Wort sagen, wie du d es fandest, was du erlebt
hast?

M.: ... Hmm...

Madeleine: Überleg mal, ein Wort. Darfscht dir auch kurz Zeit lassen, musst jetzt net
schnell sein. ... Ein Wort des alles beschr... des irgendwie sagt, wie du dich
geföhlt hast, wie's dir gefallen hat.

M.: ... Dass alle zusammen warn.

Madeleine: Alle zusammen? ... Hmh. Und des hat dir gefallen?

M.: Ja.

Madeleine: Okay.
Und jetzt hab ich sogar nur noch eine einzige Frage, dann hat du's schon
wieder geschafft... Hmm... Würd's dir gefallen... wenn du... solche
Religionsstunden häufiger im... in der Schule hättest?

M.: Ja.

Madeleine: Okay. Kannsch auch sagen, warum, oder...?

M.: Weil's Spaß macht.

Madeleine: Okay. Cool. Dann, vielen Dank, M..

J.

Madeleine: J.?

J.: J..

Madeleine: J., okay.
Genau... Ehm... Kannst du dich noch dran erinnern, dass ich... letztes Schuljahr war ich ja zwei Mal [Bei der chaotischen...] *lachen* Ah, okay. Jetzt hast du im Prinzip schon eine Frage beantwortet. Du fandest die Stunde chaotisch?

J.: Ja.

Madeleine: Ah stimmt, du warst auch, du warst einmal dabei, beim zweiten Mal.

J.: Ja.

Madeleine: Okay. Wa...warum fandest du's chaotisch? Was war chaotisch?

J.: Hmmm... Ähhh... Kann ich grad nich so gut beschreiben, auf jeden Fall war'n wir laut.

Madeleine: Aha, aber ich glaub 's war allgemein 'n lauter Vormittag, gell, da war ganz schön viel los hier an der Schule. In der Pause auch und so, ge?

J.: Hmh.

Madeleine: Mhh... Ja, aber so Tage gibt's manchmal.

J.: Da hatten wir noch die kleine Pause.

Madeleine: Ach stimmt ja [wir sind ja ... doch jetzt nich mehr] Ahh, ihr habt jetzt auch später Pause, ge?

J.: Zehn Uhr dreißig.

Madeleine: Und da habt ihr auch länger als 's erste Mal?

J.: Dreißig Minuten. Fünf Minuten länger.

Madeleine: Ohh. Nich schlecht. Habt ihr dann länger Schule?

J.: Nur donnerstags. Bis viere.

Madeleine: Hui! So lang?

J.: Ja, Mittagsschule.

Madeleine: Is des anstrengend, oda?

J.: Nö. Lustig.

Madeleine: Echt? *lachen* Aber is da noch mal richtig Schule, oder so ...

J.: Also, wir essen was und danach dürfen wir eine Stunde spielen. ...

Madeleine: Ah, okay.

J.: Und ... ja dann geh ich zum Chor. Also, nich hier. Zu... wir bauen 'n Instrument mit Frau... Gayer.

Madeleine: Cool... Was für'n Instrument?

J.: Cachon.

Madeleine: Ahhch, boah. Dann lernt ihr auch darauf zu spielen?

J.: Jaaa...

Madeleine: Boah.

J.: Und dann bin ich im Chor.

Madeleine: Darf ich auch zu euch kommen, donnerstagmittags? *lachen*

J.: Musst du fragen.

Madeleine: Muss ich mal fragen...
Okay... Okay, du warst jetzt nur einmal dabei [Ja] aber weißt du noch, was für 'ne Geschichte ich da erzählt hab?

J.: Ja, wo die durch die Wüste gelaufen sind. Und dann in dieses Dorf kamen und die eine hat 'Kind gekriegt und dann is die gestorben... und ja, dann ging des immer so weiter. Dass die 'ne ganz große Familie kriegen, hat denen der Gott gesagt, weil der 'nen Altar gebaut hat und alles mögliche.

Madeleine: Boah, du weisch... Oah. Du hasch ja jetzt quasi die ganze Geschichte erzählt *lachen* Voll gut!

J.: An diesem Fluss ham se glaub ich Wasser, oder?

Madeleine: Ja, genau. Hmh. Da kannsch dich ja noch richtig gut erinnern.

J.: Ja.

Madeleine: Warum glaubst du, dass du dich noch so gut erinnern kannst?

J.: An Geschichten kann ich mich immer gut erinnern.

Madeleine: Aha, okay.

J.: Wenn ich einmal was gehört hab, kann ich des immer sagen.

Madeleine: Ehrlich?!

J.: Ja.

Madeleine: Boah. So'n Gedächtnis hätt' ich auch gern!
Weißt du noch wie'd, wie die Leute hießen die durch die Wüste gewandert sind?

J.: Nein, das weiß ich nich mehr.

Madeleine: Ja, das is ja auch nich so schlimm. Soll ich's dir sagen?

J.: Mach!

Madeleine: Abraham und Sarah.

J.: Irgendwas mit S, das wusst ich aber... Sarah?

Madeleine: Genau, die hießen am Anfang, hießen 'se Abram und Sarai und dann hat Gott sie... umgeändert und dann hat er gesagt, sie heißen jetzt Abraham und Sarah. Und dann hat die Sarah 'n Kind gekriegt, hast du gesagt, gell?

J.: Ja.

Madeleine: Und, weißt du noch, wie der hieß? Der hat nämlich, wenn man des auf Deutsch übersetzt 'n ganz lustigen Namen.

J.: Nein, weiß nimmer.

Madeleine: Lachen.

J.: Hmmm.

Madeleine: Hm, der heißt Lachen, Isaak heißt er.

J.: Isaak.

Madeleine: Genau. ... Genau.
Und wenn du dich jetzt so gut an die Geschichte erinnern kannst, kannst du dich noch an irgendwie 'n Wort oder 'n Satz erinnern, der in der Geschichte vorkam?

J.: Nein, das nich mehr.

Madeleine: Du weißt nur, wie' allgemein in der Geschichte... [Ja] Okay. Ja. Klar, is ja auch...

Und ehm, die ganze Relistunde, des war ja nicht nur die Geschichte, da gabs ja noch mehr Teile...

J.: Ja, da konnte man was malen... [Hmh] Und äh, und man darf sich selber ne Geschichte über... also mal 'n bisschen spielen mit den Männchen und dem Sand.

Madeleine: Stimmt, genau. Des war die Kreativ- oder die Spielphase und was ham wir danach gemacht, danach gab's noch ne Phase, noch 'n Teil.

J.: Daran erinner' ich mich nicht mehr. Malen... nein... weiß nicht...

Madeleine: Da ham wir uns noch mal in'n Kreis gesetzt.

J.: Kreis gesetzt und ... Geschichte oder ... was getrunken.

Madeleine: Ja, genau.

J.: Und ...

Madeleine: Gab's auch was zu Essen?

J.: Ja. Kekse.

Madeleine: Ja, genau. Wir haben ein Fest gefeiert.

J.: Ja.

Madeleine: Genau, also die, die ganze Religionsstunde 's war ja, ihr kamt in den Raum erstmal rein, ne?!

J.: Nach der Pause.

Madeleine: Ja, genau. Und dann habt ihr die Geschichte gehört.

J.: Genau.

Madeleine: Dann habt ihr die Spielphase gehabt.

J.: Und gemalt.

Madeleine: Und gemalt, des is die Spiel- und Kreativphase, heißt die, genau. Und dann haben wir noch das Fest gehabt.

J.: Ja.

Madeleine: Und, jetzt sind es so vier Teile ... in dem ganzen Religionsunterricht. Ehm, und welcher Teil hat dir denn am besten gefallen?

J.: Die Geschichte und des Kreativ.

Madeleine: *lachen* Ah, okay. Kannst auch sagen, warum, oda...?

J.: Beim Kreativ war, fand ich's halt cool, weil wir malen, über die Geschichte was ... ich hab wie'se durch die Wüste gelaufen sind gemalt. Und... bei ... was hab ich noch... bei der Geschichte fand ich's halt so cool, da wurd' ich richtig mitgerissen.

Madeleine: Aha... Kannst du irgendwie sagen, warum du da mitgerissen wurdest?

J.: Weil die spannend war.

Madeleine: Okay... Also hat sie dir gefallen?

J.: Hmh.

Madeleine: Hm. Okay, jetzt hast du mir gesagt, was du, was dir am besten gefallen hat und welcher Teil, von den vier Stück, von der ganzen Religionsstunde, welcher Teil findest du am wichtigsten? Oder war für dich am wichtigsten?

J.: Ich glaub, des war die Geschichte.

Madeleine: Okay. Kannst da auch sagen, warum?

J.: Weil... die hat einen so richtig inspiriert.

Madeleine: Aha, inspiriert.

J.: Zum Bild zu malen, oder ... spielen.

Madeleine: Okay. ...
Hmh... Würdest du sagen, dass du irgendwann, in einem von, oder irgendwann in dieser Religionsstunde, dass du irgendwie Gott näher gekommen bist?

J.: Joah.

Madeleine: Und, wann?

J.: ... Beim Malen. ...

Madeleine: ... Kannst des erklären?

J.: Nö... *lachen*

Madeleine: Hatt'sch einfach so des Gefühl [Ja] Okay.
Mhh... Jetzt war's ja so..., dass ihr... nach der Pause hast du gesagt kamt ihr rein, des stimmt. Und da war aber was Besonderes, als ihr in den Raum rein kamt.

J.: Die Kamera!

Madeleine: Ja, okay, stimmt. Die war ganz arg besonders. Und, ehm, kannst du dich dran erinnern, der Herr M., der stand ja an der Tür [Hmh] Was hat der gemacht?

J.: Die Tür aufgehalten.

Madeleine: Hmh. Und hat der gesagt, Komm her, kommt rein, kommt rein! Oder wie hat der des gemacht?

J.: Ruhig.

Madeleine: Hmh. Und der hat jeden einzeln begrüßt. [Ja] Wie fandest du es, dass du da jetzt noch mal begrüßt wirst und einzeln in den Raum rein kommst?

J.: Komisch.

Madeleine: Hm. Okay. Ja, stimmt. Des is ungewohnt, gel?!

J.: Mhmh.

Madeleine: Würdest du sagen, dass es, klar es is komisch, weil man's ja nich kennt. Aber glaubst du, dass des... würd's dir gefallen, wenn's des öfter passieren würde, oder br... bräuchtest du des nicht, dass dir immer jemand einzeln Hallo sagt?

J.: Mir is es eigentlich egal. ... Also...

Madeleine: Ja, okay.
Und jetzt war's ja so, dass ihr in den Raum rein kamt und der Raum sah ja ein bissl anders aus, als euer Klassenzimmer normaler weise aussieht, ge?! ... Wie war des für dich?

J.: Des fand ich eigentlich ganz cool, mal 'ne Abwechslung.

Madeleine: Okay, ja. Aber, ich mein, du warst jetzt zwar nur einmal dabei, aber ich hab ja so 'ne Stunde schon mal gehalten und da sah der Raum ganz gleich aus, also, ich hatt' zwar 'ne andre Geschichte dabei, aber... es war trotzdem alles genau so aufgebaut... Is es dann schon wieder langweilig, wenn's jedes Mal wieder gleich is?

J.: Ja. Dann wird's langsam... langweilig.

Madeleine: Okay.
Ehm... Und ihr saßt ja dies' Mal ... nicht am Tisch, nich auf Stühlen...

J.: Sondern auf Teppichen, so kleine Stückchen.

Madeleine: Genau. Und saßt ihr irgendwie im Raum verteilt oder wie saßt ihr?

J.: So im Kreis, so'n Halbkreis.

Madeleine: Ja, genau. Und, ehm...

J.: Um den Sand...

Madeleine: Genau. Genau, um den Sand, um die Geschichte herum. Und im Fest ja auch, ge?! Oder beim Fest saßen wir ja auch im Kreis.

J.: Ja.

Madeleine: Fandest du des schön, hat dir des gefallen?

J.: Joah.

Madeleine: Besser, als an Tischen, oda?

J.: Joah.

Madeleine: Zumindest für die Religionsstunde. Hmh.

J.: Bei Mathe kann man sich nich auf solche Teppiche... versetzen und da schreiben...

Madeleine: Ja, des is manchmal schwierig, gell?! Aber es gibt ja sogar Kinder, die machen des ganz gern. Hab' ich auch schon erlebt.

J.: Es gibt auch Schulen, da arbeiten die mit Computern, den ganzen Tag.

Madeleine: Ja, stimmt, des gibt's auch. Ja. ... Ja. Unterschiedlich, immer. Hmm... Okay, die Frage hast du mir ja im Prinzip ja schon beantwortet. Du hast gesagt, du würdest des alles ja als chaotisch bezeichnen, mit einem Wort.

J.: Was wär'n die Frage?

Madeleine: Wie du mit einem Wort ... die Religionsstunde beschreiben würdest.

J.: Chaotisch.

Madeleine: Chaotisch... *lachen* Okay... Aber gut chaotisch oder schlecht chaotisch, oder?

J.: Mittel.

Madeleine: Okay.
Dann hab ich nur noch eine einzige Frage an dich. Ehm... Würd's dir gefallen, wenn du solche Religionsstunden häufiger in der Schule erleben würdest?

J.: Jaaa...! Aber nich so chaotisch.

Madeleine: Aber was müsste man machen, dass es nich so chaotisch is?

J.: ... Leise sein.

- Madeleine: Und könnte ich irgendwas anders machen? ... Oder der Herr M., ich mein, wir war'n ja beide da. ... Hätten wir irgendwas machen können, dass es nicht chaotisch ist?
- J.: Des ist eigentlich immer so... was man am Tag so hat... Welche... Sachen. Also, was passiert ist. Zum Beispiel, wir hatten mal Tage, da war die Pause so super, dass wir leise ins Klassenzimmer kamen und dann ja... Und häufiger ist es jetzt, dass wir leise kommen, statt chaotisch.
- Madeleine: Okay.
- J.: Weil... Bei den kleinen Pausen war's immer so, was sie ge... weil Fußball, da haben sie immer verloren und jetzt sind sie immer bei den Guten. Also, ich spiele kein Fußball. Also...
- Madeleine: Ah, okay. Und du meinst, die sind dann besser drauf, wenn sie gewonnen haben? [Hmh] Logisch. Zu verlieren ist schon manchmal ganz schön doof. ... Ja. Ja, cool, J.. Vielen Dank!

A.

Madeleine: Gut... A.... Du kannst dich bestimmt dran erinnern, letztes Schuljahr ... war ich, du warst einmal mit dabei, war ich da und hab ne Religionsstunde gehalten.

A.: Ja, ja.

Madeleine: Kannst du dich dran erinnern? Was weischt' noch von der Stunde?

A.: Ehf... Ge... so, da war so ne... mhm... also... also die Namen kenn ich nich, aber es war ne Frau, die sind durch, äh, 'n Wüste gegangen. Mit allen uns so weiter. Und dann hat, hat ... dem... ehm... mit dem Dinger gebetet... ehm, ehm, mit Gott öfters. Und dann is irgendwann mal die Frau gestorben... und des weiß ich. Und... Ja.

Madeleine: Boah, da weisch aber noch ganz schön viel. Soll ich dir sagen, wie die zwei hießen?

A.: Hmh.

Madeleine: Abraham und Sarah.

A.: Hmh.

Madeleine: Kannsch dich dran erinnern? ... Okay.
Hmh, genau, des war die Geschichte von der großen Familie.

A.: Hmh.

Madeleine: Genau, des stimmt. Ehm... Kannst du dich, jetzt hast du ja schon 'n bissl erzählt um was es in der Geschichte ... äh... ging. Kannst du dich noch an 'n Wort oder 'n Satz erinnern, der in der Geschichte vorkam?

A.: Nein. Des war so... hm. ähäh, ne.

Madeleine: Des is aber auch schon ziemlich lang her, ge?!

A.: Ja.

Madeleine: Ja, okay.
Hmh... Die ganze Religionsstunde, die war ja nich nur die Geschichte, sondern wir ham ja noch mehr gemacht, außer die Geschichte erzählt.

A.: Ja. Ehm... da ham wir auch so... hm... äh... so was gemalt, eine... so zum Beispiel eine Wüste und so weiter und ... ja...

Madeleine: Genau. Ihr hattet ne Kreativphase. Ja. Was ham wir noch gemacht? Hinterher? Nach der Kreativphase?

A.: ... Keine Ahnung...

Madeleine: Ja, wir saßen noch mal im Kreis. Am Ende.

A.: Ja und dann ham wir was gegessen.

Madeleine: Ja, genau. Kekse und Saft oder Wasser gab's zu trinken, ge?!

A.: Hmh.

Madeleine: Genau, da ham wir ein Fest gefeiert. Also, wir ham jetzt quasi, ihr kamt rein in den Raum... und dann habt ihr die Geschichte gehört... dann durftet ihr entweder mit der Geschichte spielen oder was malen... und zum Schluss haben wir ein Fest gefeiert.

A.: Hmh.

Madeleine: Des war'n so die vier Teile von dieser Religionsstunde. Und welcher Teil hat dir denn da am besten gefallen?

A.: Des Essen!

Madeleine: Des Essen?! *lachen* Ah, okay. Und warum?

A.: ... 's war lecker.

Madeleine: Es war'n ja eigentlich nur Kekse, ge?!

A.: Ja. Und die Kekse schmecken mir.

Madeleine: Okay. *lachen* Hmh.
Und, welcher Teil war für dich der wichtigste?

A.: ... Oah, eigentlich alles.

Madeleine: Okay. Ja, manchmal is auch schwer zu sagen, was jetzt wichtiger war, des stimmt schon. Ja.
Hmh... Vielleicht kannst du dich dran erinnern... die Stunde war ja nach der Pause.

A.: Hmh.

Madeleine: Und seid ihr da nach der Pause hier in den Raum rein gerannt oder was habt ihr gemacht, war da irgendwas Besonderes? Kannst du dich daran erinnern?

A.: Ne, ich kann mir gar nimmer...

Madeleine: Der Herr M. stand an der Tür. ... Und der hat euch jeden einzeln begrüßt... und immer ... und ihr seid immer einzeln in den Raum gekommen.

A.: Wirklich?

Madeleine: Ja. Weisch des nimmer?

A.: Ne. Weiß nich.

Madeleine: ... Okay. Joah, kann man ja vergessen, is ja nich so schlimm... Genau, aber so war's auf jeden Fall, also ich saß ja schon drin im Raum und ihr standet alle vor der Tür und da war der Herr M. an der Tür und hat jedem von euch Hallo gesagt und hat gesagt, ihr dürft jetzt in den Raum rein kommen. ... Ja. Findest du so was komisch, wenn du noch mal begrüßt wirst?

A.: Ja.

Madeleine: Ja, okay... Aber hat des auch was Schönes, oda... is des nur blöd?

A.: Auch was Schönes irgendwie.

Madeleine: Hmh. Kannsch sagen, warum?

A.: ... Wenn man Hallo sagt, des klingt so... höflich und... ehm, freundlich und ja.

Madeleine: Ja. ... Stimmt, ja.
Und... Da seid ihr einzeln in den Raum rein gekommen und da war der Raum ja anders als sonst... Oder... sah's genauso aus, wie euer Klassenzimmer immer aussieht?

A.: Wie? Nach der Pause?

Madeleine: Ja.

A.: Ach so, ne, da war's ... da war irgendwas aufgebaut so... dieses Sand... Ding... Sack.

Madeleine: Genau, da war'n Sack mit Sand. Hmh. ... Genau, und... Ehm... Wo saßt ihr?

A.: Auf'm Boden.

Madeleine: Aha. War des komisch? [*Kopf nicken*] Sitzt du lieber am Tisch?

A.: Ja, lieber.

Madeleine: Ah, okay. Hmh. Aber ihr saßt ja... hmh... ihr saßt zwar auf'm Boden, aber saßt ihr da irgendwie verta.. verteilt im Reim...im ... wow Raum... verteilt

A.: Ne, des war schon so'n Kreis so

Madeleine: Im Kreis. Und wie war des für dich, im Kreis zu sitzen?

A.: ... Spannend.

Madeleine: Hmh.

A.: Des war so o... des war irgendwie so komisch, weil ... äh, wir sitzen ja eigentlich immer an uns... am Schreibtisch und immer so ähm Linien und ehm und halt äh an dem Tag war'n wir auf'm Boden ohne Stuhl und Kreis. War schon komisch.

Madeleine: ... Wär's besser für dich gewesen... also, war der Kreis komisch oder des auf'm Boden sitzen komisch?

A.: Auf'm ...Ehm, irgendwie beides, weil ja... aber also nicht halt nicht ehm negativ, sondern ... ehm... eher positiv... [Ah okay] komisch.

Madeleine: ... Hätt's dir vielleicht besser gefallen, wenn du auf nem Stuhl im Kreis gesessen hättest?

A.: Wär' mir eigentlich egal.

Madeleine: Ah, okay. ... Okay...
Und... Okay, es war jetzt natürlich ganz arg komisch, ne, also ich mein die Tische war'n ganz hinten im Raum und ... vorne stand 'n Tisch, da standen die, da standen Figuren drauf und ne Kerze hat gebrannt und davor war ja der Kreis... und ... hattest du irgendwie des Gefühl, dass der Raum... hat dich des gestört, dass der Raum jetzt anders war, oder fandest du des eher gut, oder ... wie hast du dich dabei gefühlt?

A.: Des war irgendwie 'n bisschen so ruhig. Irgendwie. Ja, also. Ich hab mich eigentlich schon gut gefühlt.

Madeleine: Was glaubst du, was hat des ruhige ausgemacht? Warum war's ruhig?

A.: Keine Ahnung!

Madeleine: Okay. ... Aber des hast du so empfunden?

A.: Hmh. ... [Ja, manchmal] Am Anfang war's ruhig, dann im Kreis wurd's 'n bisschen... halt ehm... lauter und ... der Mo. und J. und so, gell, ham so'n bisschen gequatscht aber dann war's irgendwann... dann war's ja ruhig.

Madeleine: Ja. Des stimmt. ... Ja. ... Glaubst du, des wär' genau so gewesen, wenn ihr an eurem Platz gesessen wärt, also...

A.: Noch schlimmer, glaub ich. Weil... äh... weil ja die [...] die mögen keine Stühle, glaub ich. Deswegen...

Madeleine: Ah, okay. *lachen* Also, war's irgendwie schon gut, dass wir auf'm Boden war'n?

A.: Ja, glaub schon.

Madeleine: Hmh. Okay.

Ehm... Glaubst du... Also, ich mein... du... du glaubst an Allah, wahrscheinlich, oder?

A.: Hmh.

Madeleine: Hattest du des Gefühl, dass dir die Geschichte irgendwie geholfen hat, Allah irgendwie näher zu kommen? ... Also, bist du dem irgendwie ... näher gekommen? Ja?

A.: *Kopf nicken*

Madeleine: Kannst du auch sagen, wann?

A.: Allgemein, in der Geschichte. Am Anfang ja nicht so, aber so in der Mitte, da kann man ja schon eher so rein...

Madeleine: In der Geschichte?

A.: Ja.

Madeleine: Okay... War des ein schönes Gefühl für dich?

A.: ... *Kopf nicken*

Madeleine: Wenn du jetzt genau ein Wort hast... mit dem du... die ganze Religionsstunde, als nicht nur die Geschichte, sondern wirklich alles beschreiben müsstest, mit einem Wort. Welches Wort würdest du dann sagen?

A.: Super!

Madeleine: *lachen* Okay. Wie aus der Pistole geschossen. ... Schön. Gut, dann hab ich nur noch eine einzige Frage... Ehm... Ihr habt gar kein Religionsunterricht, ne?! Ja. Also, nur ab und zu, zu den Festen, gell?! [Ja] Ja, aber ihr habt auch kein Ethikunterricht, oder?!

A.: Also, hier in der Schule, oder allge... [Ja] Nein, hier in der Schule haben wir nicht so. ... Leider...

Madeleine: Hättest du gern so'n...

A.: Ja. Also, weil ehm... auf meiner alten Schule, gab's ja, ehm so'ne Art Religion. Da gab's ... ehm... e... da gab's immer so Fächer... äh... ja... die Abkürzung für evangelisch und ... äh... ehm... evangelisch ... äh... äh katholisch... ehm... i-s, allo ... die Abkürzungen katholisch und Ding und ehm... Islam und ehm... irgend noch was anderes. Und da hab ich ... keine Ahnung was. Und des wär' auch gut ... ehm... des wär' gut ... ehm.. doch... auch hier so wär', also es gäb' evangelisch, ehm... islamisch und ja... [katholisch] ...

Madeleine: Des würde dir gefallen?

A.: Ja, des wär' ... des wär' ... des wär' ... ja... nett.

Madeleine: Ja, okay, cool. Dann vielen Dank, A.!

R.

Madeleine: Aalsoo... R.. Du kannst dich bestimmt dran erinnern, dass ich letztes Schuljahr zwei Mal bei euch war?

R.: Ja.

Madeleine: Da hab ich Religionsunterricht gemacht. ... Kannst du dich noch erinnern, welche Geschichten ich da erzählt hab?

R.: Eine mit dem Schafen.

Madeleine: Ja, genau.

R.: Und ... einmal mit den... mit die Mann über die Sand.

Madeleine: 'N Mann, der durch die Wüste gelaufen is?!

R.: Ja.

Madeleine: Weischt noch, wie der heißt?

R.: *Kopf schütteln*

Madeleine: Der hieß Abraham.

R.: Ah, Abraham.

Madeleine: Ist der alleine durch die Wüste gelaufen?

R.: Mit seine Frau.

Madeleine: Ja.

R.: Und danach ist seine Frau ge... tot.

Madeleine: Stimmt, die Sarah, die ist dann gestorben.

R.: Hmh. Und danach ist der Mann gestorben.

Madeleine: Genau. Und dann war die Geschichte zu Ende?

R.: Öhöh.

Madeleine: Sondern?

R.: Da war's 'n bisschen weiter. Und da kamen so zwei Leuten.

Madeleine: Genau.

R.: Da weiß ich jetzt nich mehr.

Madeleine: Okay... Aber...

R.: Und des is ganz alt schon, so sieben Wochen.

Madeleine: ... Was is sieben Wochen? ... Dass ich hier war?

R.: Ja.

Madeleine: Ja, des is schon ne Weile her, des stimmt. Genau...
Kannst du dich... du hast gesagt, die erste Geschichte, da ging's um Schafe...
Ehm... Kannst du dich da irgendwie an'n Wort oder 'n Satz erinnern? ... Des
in der Geschichte vor kam?

R.: Öhöh. Nö.

Madeleine: Und bei der andern Geschichte?

R.: Auch nicht.

Madeleine: Joah, okay, is ja auch schon lange her. Is ja nich so schlimm.
Ehm, die ganze Religionsstunde, die hat ja mehrere Teile gehabt, die war ja
ganz schön lang. Und es gab, ein Teil war die Geschichte... [Hmh] Un was
ham wir noch gemacht, außer die Geschichte... gehört? Weischt des noch?

R.: Wir ham gemalt, ham... gebaut...

Madeleine: Genau, es gab so ne Spielphase, ne?!

R.: Hmh und des so...

Madeleine: Hmh und danach?

R.: Und danach, war's schon fertig.

Madeleine: Echt? Kam da net noch was vorher? Bevor's fertig war?

R.: Ahh. Trinken.

Madeleine: Genau, da ham wir so'n Fest gefeiert, ne?!

R.: Hmh.

Madeleine: Okay. Also eigentlich hat's ja sogar damit angefangen, ihr wart ja in der Pause
draußen und seid ihr auf ne ganz besondere Weise in den Raum rein
gekommen, des is... war so der erste Teil, dann habt ihr die Geschichte
gehört... dann ham wir die Kreativ- oder Spielphase gehabt, und dann's Fest.
Die vier Teile gab's. Welcher Teil hat dir denn am besten gefallen?

R.: ... Die durch... mit den Schafen.

Madeleine: Also, die Geschichte?

R.: Die zwei Geschichten.

Madeleine: Die ham dir am besten gefallen? [*Kopf nicken*] Hmmh. Okay.
Und was war aber der... was war für dich der wichtigste Teil? Von den vier...

R.: Mit den Schaf.

Madeleine: Also, ich mein jetzt nich in der Gef...schichte, sondern wenn du jetzt, also in den Raum rein kommen, die Geschichte hörn, 's Spielen und Malen oder des Fest feiern. Was war da am Wichtigsten für dich?

R.: ... Spielen, malen.

Madeleine: Kannst du auch sagen, warum?

R.: Weil's lus..., weil's ... äh... Bock... äh Spaß macht.

Madeleine: Okay, dir hat's Spaß gemacht. ... Ja ...
Und ich hab ja eben schon gesagt, ihr seid auf ne besondere Weise in den Raum rein gekommen. Kannst du dich dran erinnern, was da Besonderes dran war?

R.: Da war so'n Sack.

Madeleine: Des war bei der zweiten Geschichte, da hatt' ich so'n Sack dabei, genau. Aber schon an der Tür... da stand doch der Herr M., ge?!

R.: Hmh.

Madeleine: Und der hat euch einzeln rein gelassen. In' Raum. Und hat euch auch immer begrüßt, einzeln noch mal... Wie war des für dich?

R.: ... Hmh... nich so... Äh, schon gut.

Madeleine: Du darfst ruhig des sagen, was du denkst.

R.: Ja, schon gut.

Madeleine: ... Fandest du's nich komisch, dass du da jetzt noch mal begrüßt wirst und nich einfach so in'n Raum rein laufen kannst?

R.: ... Hmh.

Madeleine: Was hmh?

R.: Weiß ich gar nich mehr.

Madeleine: Okay... Ja, is ja jetzt auch schon ne Weile her...
Und der Raum der war, der sah ja jetzt anders aus, als euer Klassenzimmer normaler weise aussieht.

R.: Hmh.

Madeleine: Wie war des für dich?

R.: ... Bisschen besser... hmh... weiß ich gar nich mehr. Ich erinnere mich nicht mehr.

Madeleine: Ich kann dir ja noch mal kurz sagen, hinten war'n die Tische gestanden ... und...

R.: Ah ja, so ge... in die Linie.

Madeleine: Genau, da war, da war'n die Blätter, also Papier und Stifte und so drauf [Hmh]
... und vorne, vor der Tafel war'n Tisch, da standen Figuren drauf und ne Kerze hat gebrannt... und davor...

R.: Da war'n Figuren.

Madeleine: Ja, genau. Auf dem Tisch war'n noch Figuren. Stimmt. Und davor saßen wir ja. So war der Raum aufgebaut.

R.: Hmh.

Madeleine: Und des sah ja beide Male gleich aus, nur dass ich ne andre Geschichte dabei hatte... Wie war des für dich, dass der Raum so war und ihr nicht... wie immer... im Raum saßt?

R.: ... Hm, weiß ich nicht.

Madeleine: Okay... Und... aber, aber des weißt ja bestimmt noch, ihr saßt ja nicht an euren Tischen oder auf Stühlen, sondern... wo saßen wir?... Weischt des noch?

R.: An die Kissen.

Madeleine: Aha, und... auf'm Boden, gell, saßen wir?!

R.: Hmh.

Madeleine: Hmh, und wir saßen in so nem Kreis... Kannst dich dran erinnern?

R.: Ja.

Madeleine: War des für dich blöd, auf'm Boden zu sitzen? ... Oder?

R.: Nicht so. Auf'm Tisch sitzt besser.

Madeleine: Okay. ... Glaubst du, wenn jetzt alle an nem Tisch gesessen hätten, dass wir die Geschichte dann auch so... dass des... dass des... genauso gewesen wäre mit der Geschichte, oder... also, oder wo hätt' ich die Geschichte spielen müssen, dass des jeder sieht und so?

R.: ... Weiß ich gar nich.

Madeleine: ... Hmh. Kannsch dich... *[Gähnen]* da jetzt net so gut rein versetzen?!

R.: Jaa.

Madeleine: Okay...
Ehm... Du glaubst ja, an Allah, oder?!

R.: Eh... ehm... ja...

Madeleine: Und würdest du sagen, dass du... irgendwann... in der Geschichte, oder beim Fest feiern oder als du gemalt hast, würdest du sagen, dass du da irgendwo Allah näher gekommen bist?

R.: ... Schon.

Madeleine: Und wann?

R.: Wo ich gemalt hab.

Madeleine: Okay... Kannst du des erklärn, oder hast du des einfach so im ... Gefühl gehabt?

R.: Nur im Gefühl.

Madeleine: Hmh. Und war des dann für dich doof, dass ich... ehm... von Gott... also in der Geschichte hab ich ja Gott gesagt *[Ja]* und nicht Allah...

R.: Ne, des fand ich nich doof, des fand ich... eh... Spaß

Madeleine: War des okay für dich so? Du hast... *[Kopf nicken]* okay... Hmh.
Und dann hab ich jetzt nur noch eine Frage, dann bist du auch schon wieder fertig. Ehm... Ihr habt ja hier in der Schule eigentlich kaum Religionsunterricht.

R.: Nö.

Madeleine: Nur wenn Feste sin, gell?! Also, an Ostern und an Weihnachten, habt ihr 'n bisschen... Ehm... Fändst du's gut zum Einen, wenn du... wenn hier in der Schule, wenn da 'n bisschen Religionsunterricht, oder Ethikunterricht wär'?

R.: Ethikunterricht, ja.

Madeleine: Und würdest du's dann gut finden, wenn... im Ethikunterricht ab und zu so... ne Geschichte, also die Stunde so abläuft wie da, als ich da war?... Würdest du des gut finden, oder fandest du des jetzt nich [Guut] so gut?

R.: Doch, ich fand's gut.

Madeleine: Ah, da fällt mir ein, ich hab da doch noch eine einzige Frage...
Ehm... Okay, du würdest des gut finden.
Und... wenn du jetzt noch mal so überlegst, also noch mal so die ganze, des Ganze, dieses... der Raum war anders, ihr saßt auf'm Boden, es wurd' ne Geschichte erzählt, da war ganz viel Material, ihr durftet hinter her malen oder spielen...

R.: Des hat Spaß gemacht.

Madeleine: Was?

R.: Materialien malen und so [Okay] und alles.

Madeleine: Und danach ham wir noch des Fest gefeiert.

R.: Hmh.

Madeleine: Und wenn du jetzt ein Wort hast... mit einem Wort, wie würdest du sagen, wie du des alles fandest, des Ganze? Die ganze Religionsstunde?

R.: ... Gut.

Madeleine: Okay... Cool. Dann, Dankeschön!

Mo.

Madeleine: So... Mo.... Du kannst dich bestimmt dran erinnern, dass ich letztes Schuljahr zwei Mal bei euch war?! Und da hab ich Religionsstunden gehalten. Zwei Stück. Weischt des noch?

Mo.: *Kopf nicken*

Madeleine: Okay... Und, weißt du noch, welche Geschichten ich da erzählt hab'?

Mo.: ... Nö.

Madeleine: Kannsch dich gar nich dran erinnern?

Mo.: Nö...

Madeleine: Beim ersten Mal, um was ging's da, da war'n... soll ich's dir sagen?

Mo.: *Kopf nicken*

Madeleine: Beim ersten Mal, da war'n, war 'n Hirte ... und Schafe... Kannsch dich jetzt dran erinnern?

Mo.: *Kopf nicken*

Madeleine: Okay... Kannsch da noch 'n bissl was erzählen, was in der Geschichte war?

Mo.: Nö...

Madeleine: Hmh. Kannst du nich, oder willst du nicht?

Mo.: ... Kann nich...

Madeleine: Okay... In der zweiten Geschichte, da hatt' ich Sand dabei. ... Da hatt' ich Figurn... Da isch der Abraham und die Sarah, die sind durch die Wüste gelaufen... Kannst' dich da noch an irgendwas erinnern?

Mo.: Ja...

Madeleine: Kannsch des auch sagen?

Mo.: Nö...

Madeleine: Willst du's nich sagen?

Mo.: Ja.

Madeleine: Okay...

Hmh... Gibt's irgendwie 'n Wort oder 'n Satz in der Geschichte mit dem Hirten, den du dir gemerkt hast, den ich gesagt hab in der Geschichte?

Mo.: Nö...

Madeleine: Und, in der andern Geschichte? Mit Abraham und Sarah in der Wüste? Gibt's da 'n Wort oder 'Satz, den du dir noch... den du noch weißt?

Mo.: Nöö.

Madeleine: Okay, is ja auch schon lange her... Macht...macht nix...
Die ganze Religionsstunde, die war ja relativ lang... ihr seid einmal die Tür rein gekommen, in den Raum, ihr habt die Geschichte gehört, dann gab's ... ne Phase wo ihr spielen durftet, oder halt malen, also, kreativ sein und dann ham wir noch 'n Fest gefeiert... Kannsch dich noch erinnern, an die Sachen?

Mo.: *Kopf nicken*

Madeleine: Okay... Und, welcher Teil... von den vier Sachen, die ich jetzt aufgezählt hab. Welcher Teil hat dir am besten gefallen?

Mo.: Keine Ahnung.

Madeleine: ... Hast du grad gesagt, keine Ahnung, oder keiner?

Mo.: Keine Ahnung.

Madeleine: Aber du musst doch wissen, was dir gefallen hat!

Mo.: Nö.

Madeleine: ... Ich weiß noch, dass du... bei der Geschichte mit dem Schaf, da hast du mit der Geschichte gespielt und hinterher hast du mit dem Legematerial Sachen gelegt...

Mo.: Ja.

Madeleine: Und beim ersten Mal, wolltest du beim Fest gar net mitmachen. Also, hat dir des Fest wahrscheinlich nich so gut gefallen?

Mo.: Hmh.

Madeleine: Okay... Aber dir hat's gefallen, mit dem Material zu spielen?

Mo.: Hmh.

Madeleine: Aha. ... Und... jetzt hast, jetzt... ham wir ja ungefähr raus gekriegt, was dir gut gefallen hat, des war wahrscheinlich mit dem Material spielen... Ja?

Mo.: Ja.

Madeleine: Und was fandest du aber wichtig? Welcher Teil war dir am wichtigsten?

Mo.: ... Sag' ich nich...

Madeleine: Die Geschichte, oder die Kreativphase, oder des Fest, was war für dich am wichtigsten?

Mo.: Kreativphase.

Madeleine: Okay... Jetzt war's ja so... ehm, die Stunde, die war nach der Pause... und seid ihr dann nach der Pause alle in den Raum gerannt, oder wie habt ihr das gemacht? ... War da was anders als sonst? ... Weischt des noch?

Mo.: War nix anders.

Madeleine: Net?! Hmmm... Seid ihr alle gleichzeitig in den Raum gekommen?

Mo.: ... Ähh, nöö.

Madeleine: Sondern?

Mo.: Nacheinander?!

Madeleine: Aha, genau. Der Herr M. stand an der Tür und hat euch alle einzeln begrüßt und einzeln in den Raum gelassen. ... War des komisch für dich, oder wie war des für dich?

Mo.: ... Weiß nich...

Madeleine: Komm, irgendwas musst du doch wissen...

Mo.: Nöö...

Madeleine: War's blöd, war's schön, war's gut, war's bescheuert?

Mo.: Bescheuert.

Madeleine: Du wärest lieber einfach so in den Raum rein gekommen?

Mo.: *Kopf nicken*

Madeleine: Okay... Warum... war des komisch, da noch mal angesprochen zu werden, wärest du lieber einfach so in deiner ... in deinen Gedanken in den Raum rein gelaufen?

Mo.: ... Hä? ... Ich lauf immer einfach rein.

Madeleine: Okay. Also, war's auf jeden Fall ne neue Situation, ne?! Wenn man da jetzt von einmal angehalten wird, vor der Tür... Aber glaubst du, dass es auch was Gutes hat, dass man da einzeln rein geht?

Mo.: Nö.

Madeleine: Okay... Und der Raum, der war ja, der sah ja anders aus als normaler weise euer Klassenzimmer aussieht, ne?! Wie war des für dich?

Mo.: ... Des is meistens so.

Madeleine: Wie?

Mo.: Auch wenn wir, ehm, von den Bussen ins Klassenzimmer gehn... is, ehm... auch manchmal was umgestellt.

Madeleine: Ah, okay. ... Aber ich mein... die zwei Religionsstunden, da war der Raum auf jeden Fall immer gleich. Die Tische standen hinten... vorne stand'n Tisch, da war'n Figuren drauf und ne Kerze...

Mo.: Hmh.

Madeleine: Wie war des? ... Hätte auch anders sein können, meinscht? ... Oder?

Mo.: ... Keine Ahnung.

Madeleine: Okay... Und... wo saßt ihr?

Mo.: Auf'm Boden.

Madeleine: Hmh. Wie war des?

Mo.: Wie Penner!

Madeleine: Okay, fandst du nich so gut?! ... Hättest du's besser gefunden, wenn wir an Tischen gesessen hätten? Oder auf Stühlen, oder... wie hättest du's...

Mo.: An Tischen...

Madeleine: Hmh. Aber wie hätt' ich dann, hättest du dann die Geschichte gesehen, wenn ich se auf'm Boden gespielt hätte oder wo hätte ich dann die Geschichte spielen müssen?

Mo.: Keine Ahnung.

Madeleine: Ha, jetzt überleg mal...

Mo.: ...

Madeleine: Dadurch, dass wir ja alle auf'm Kreis, äh, auf'm Boden saßen, im Kreis, konnten doch alle auf die Geschichte guckn, oder? ... Und wenn jetzt alle am Tisch sitzen, wo muss ich dann die Geschichte spielen?

Mo.: Dann eben auf den Stühlen hock'n im Kreis. Wär' besser.

Madeleine: Okay. ... Und du kamst dir vor, wie'n Penner, dass du auf'm Boden gesessen hast?

Mo.: *Kopf nicken*

Madeleine: Okay. Hmh. Haja, is ja ... kann ja jeder so finden, wie er... wie's einem geht, halt...
Hmh... Bist du irgendwann in dieser Religionsstunde, glaubst du, dass du da irgendwann Gott näher gekommen bist?

Mo.: Nö.

Madeleine: Okay, hattest du nie des Gefühl, dass der irgendwie jetzt ... da is, oder, dass du...

Mo.: Nö...

Madeleine: Okay. Hmh, okay. ...
Und, wenn du jetzt, du hast genau ein Wort, wie würdest du die ganze Religionsstunde, also, nich nur die Geschichte, oder nich nur die Kreativphase, sondern die ganze Religionsstunde, wie würdest du die mit einem Wort beschreiben?

Mo.: ... Keine Ahnung.

Madeleine: Hmh, des sind zwei Wörter. ... Probier's mal!

Mo.: ...

Madeleine: Ihr doch jetzt grad im Deutschunterricht, hab ich gesehn, habt ihr grad Adjektive... Wie-Wörter...

Mo.: Nö...

Madeleine: Doch, des hab ich gesehn. Ihr habt... Des habt ihr jetzt grad gemacht. Sag mal, ein Wort, wie du's findest. Wie du's gefunden hast. Wie du's, ja...

Mo.: Mittel.

Madeleine: Mittel... okay...
Und jetzt hab ich nur noch eine Frage, dann hast du's schon überlebt. Ehm... Würd's dir gefallen, oder fändest du's eher nich so gut, wenn... häufiger solche Religionsstunden stattfinden würden, in der Schule?

Mo.: Weiß nich.

Madeleine: Des musscht doch wissen! [Nö] Fändschst jetzt gut, wenn ich jeden Donnerstag komm, oder muss ja auch nich ich sein, sondern es könnt ja jetz auch der Herr M. machen, wenn der Herr M. einmal in der Woche, oder alle zwei Wochen kommt und so ne Geschichte erzählt. Würdest du des gut finden, oder eher nich so?

Mo.: Weiß nich.

Madeleine: Na komm, des musscht doch selber wissen...

Mo.: Nö.

Madeleine: Darfscht sagen, was du denkst.

Mo.: Ja, keine Ahnung.

Madeleine: Wenn wir jetzt runter gehen und ich würd' so ne Geschichte erzähl'n...
würdscht du dann sagen, ja okay, ich setz' mich jetzt hier hin und guck mir des
an, oder würdscht sagen, oh ne, net schon wieder!?

Mo.: ... Besser wie Mathe zu machen...

Madeleine: *lachen* Ah, okay. Na, is immerhin auch ne Antwort.
Also Mo., Dankeschön!

K.

Madeleine: Okay, K. ... Okay, ich sag nur K., dass ich nachher weiß, wer da mit mir spricht *lachen* weil ich seh's ja nich.

K.: Egal.

Madeleine: Ehm... Kannst du dich dran erinnern, ich war ja letztes Schuljahr zwei [Jaaa] Mal hier bei euch in der Klasse, gell?!

K.: Ich weiß...

Madeleine: Und da hab ich zwei Religionsstunden gemacht.

K.: Ja, ich weiß.

Madeleine: Kannst du dich noch dran erinnern, welche Geschi [Jaa] chten...

K.: Keine Ahnung... Nö, kann ich nich.

Madeleine: An gar nix mehr?

K.: Nö. Weiß nur, dass du Religion gemacht hast.

Madeleine: Okay, genau. Und in der ersten Stunde, da hatt' ich, ehm, ne Geschichte dabei mit Schafen und nem Hirten...

K.: Ach so, dieeee... Mit dem Sand da?

Madeleine: Des war die zweite mit dem Sand. Da war'n Abraham und Sarah, die durch die Wüste gezogen sind.

K.: Ach sooo.

Madeleine: Kannscht dich erinnern?

K.: Ja.

Madeleine: Okay. Weißt du auch noch, jetzt gehn wir mal zu der Geschichte mit dem Schaf und dem Hirten, kannst du dich da an... einen Satz oder ein Wort erinnern, des ich da gesagt hab?

K.: Nö.

Madeleine: Gar nix mehr?

K.: Öhöh.

Madeleine: Okay, is auch schon lange her... Und bei der andern Geschichten, gibt's da irgendwas, was du noch weißt, was ich...

K.: Ja, dass... die zwei glaub gestorben sind oder so.

Madeleine: Hmh, ja, die sind am Ende gestorben. Ja, des stimmt. Siehscht, weißt sogar noch 'n bissl was.

K.: Kleines bisschen.

Madeleine: Ja, des is ja jetzt auch schon lange her. Von daher, passt des schon. Und, ehm... die ganze Religionsstunde, die war ja relativ lang... und es gab den Teil, ihr seid in den Raum rein gekommen, habt euch in den Kreis gesetzt, dann war die Geschichte, was ham wir danach gemacht; weischt des noch? ... Nach der Geschichte, was durftet ihr da noch machen?

K.: Spielen?

Madeleine: Genau, ihr durftet mit der Geschichte spielen, oder malen. Hmh. Und danach ham wir noch was gemacht? Bevor's rum war?

K.: Ahhh, gegessen, Kekse, getrunken. Keine Ahnung, was noch.

Madeleine: Ja, genau, wir ham ein Fest gefeiert. Jetzt sind das ja vier Teile, die, der ganze Religionsunterricht. Und welcher Teil hat dir denn da am besten gefallen?

K.: ... Des mit dem Sand.

Madeleine: Die Geschichte?

K.: Und mit den Schafen.

Madeleine: Okay.

K.: Also, beide.

Madeleine: Okay. Und, ehm, hat dir die Geschichte besser gefallen, oder lieber des Fest feiern, oder des selber spielen und malen. Was hat dir da besser gefallen?

K.: Ähh... Selber spielen, glaub, und malen.

Madeleine: Hmh. Okay. Ja. Kannst du auch sagen, warum ... dir des besser gefallen hat?

K.: Keine Ahnung.

Madeleine: Okay. Und... wenn wir jetzt noch mal nehmen, ehm, in den Raum rein kommen, Geschichte... spielen und malen und des Fest feiern. Welcher Teil ist wohl der wichtigste, oder war der wichtigste für dich?

K.: Gar kein.

Madeleine: Gar keiner?

K.: Keine Ahnung.

Madeleine: Okay.

K.: Weiß ich nicht.

Madeleine: Okay. Kannst du dich dran erinnern, als ihr in den Raum rein gekommen seid, ne?! ... Seid ihr da alle in den Raum rein gerannt, oder wie war'n des? Weischt des noch?

K.: Sind glaub alle rein gerannt.

Madeleine: Echt?

K.: Keine Ahnung. Glaub rein gelaufen oder rein gerannt.

Madeleine: Ich kann dir sagen, da war der Herr M. an der Tür gestanden [rein gelaufen] Und der hat jeden einzeln [rein gelassen] rein gelassen, genau und begrüßt, ne?! Und hat... hmh... Wie war des für dich?

K.: ...

Madeleine: War des eher komisch oder eher... [komisch] aha. Aber fandest du, dass des auch was, was Schönes hatte, oder war's nur komisch für dich?

K.: Komisch.

Madeleine: Okay, also... bräuchtest du des net immer, dass da noch mal jemand Hallo sagt und du darfst jetzt hier rein kommen?

K.: Ne.

Madeleine: Und... ehm... Der Raum sah ja anders aus, als euer Klassenzimmer normaler weise aussieht, ne?!

K.: Ja. ... Gaaanz anders.

Madeleine: Ja, und wie war des für dich?

K.: ... Nix. Normal.

Madeleine: Egal, dass des jetzt anders ausgesehen hat?

K.: Ja.

Madeleine: Okay. Und wo saßt ihr, weischt des noch? ... Saßt ihr an Tischen und Stühlen, oder wie war des?

K.: Auf'm Boden auf so Matten.

Madeleine: Genau. Und wie wart ihr, im Raum verteilt, oder wie war des?

K.: Alle zusammen im Kreis.

Madeleine: Hmh. Und war des eher... schön für dich oder war des auch eher komisch, oder wie hast du dich da gefühlt?

K.: Schön. Gut.

Madeleine: Kannst du auch sagen, warum?

K.: Öhöh.

Madeleine: Okay. ... Ehm... Würdest du sagen, dass du irgendwann in diesem ganzen Religionsunterricht, Gott näher gekommen bist? ... Hast du irgendwann des Gefühl gehabt, dass Gott bei dir is oder so?

K.: *Kopf schütteln*

Madeleine: Okay, muss ja auch nich.
Du hast jetzt genau ein Wort, also, du darfst ein einziges Wort sagen... um... zu beschreiben, wie du die ganze Religionsstunde fandest.

K.: ... Gut.

Madeleine: *lachen* Ah, okay. Schön.
Und jetzt hab ich nur noch eine Frage und dann hast du's schon geschafft...
Ehm... Würd's dir gefallen, wenn solche Religionsstunden häufiger stattfinden? ... Also, wenn der Herr M. oder ich oder so, wenn wir, was weiß ich, jeden Donnerstag oder jeden zweiten oder so, wenn da jemand kommt und so ne Religionsstunde hält... Würde dir des gefallen, oder ...?

K.: Jaa.

Madeleine: Kannst du auch sagen, warum, oder einfach nur...?

K.: Nö. Keine Ahnung.

Madeleine: Okay. Ja, cool, K.. Dann vielen Dank! [Oah] Des war's schon...

Versicherung

Hiermit versichere ich, dass die vorliegende Arbeit von mir selbstständig angefertigt, nur die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle Stellen, die dem Wortlaut oder dem Sinne nach anderen Werken gegebenenfalls auch elektronischen Medien entnommen sind, durch Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht wurden. Entlehnungen aus dem Internet sind durch einen datierten Ausdruck belegt.

Reutlingen, den

Unterschrift